



**Joana Maria Luciano  
Nogueira**

**A motivação do professor de violino: Estudo  
multidimensional sobre a influência das perceções  
face à motivação dos alunos**



nome

## **A motivação do professor de violino: Estudo multidimensional sobre a influência das perceções face à motivação dos alunos**

Dissertação / Projeto Educativo realizado no âmbito da disciplina de Prática Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor Jorge Castro Ribeiro, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e da Doutora Catarina Pires da Rosa, Investigadora do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que se mantiveram presentes ao longo desta jornada.

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho  
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Joana Maria Ribeiro da Silva  
Professora Auxiliar, Universidade Portucalense (Arguente)

Prof. Doutor Jorge Manuel de Mansilha Castro Ribeiro  
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro (Orientador)

## **agradecimentos**

Ao Conservatório de Música da Jobra e à Art'J, a todos os dirigentes, professores, técnicos, alunos, pessoal não docente e orientadores científico Roberto Valdes e cooperante Ricardo Queirós, pela forma como fui acolhida e pela oportunidade de ter recebido uma formação exemplar e o melhor acompanhamento ao longo do ano.

À Universidade de Aveiro e todos os orientadores científicos e cooperantes, e professores que me acompanharam na realização deste projeto de investigação Jorge Castro Ribeiro, Catarina Pires da Rosa e Isabel Santos. A dedicação, o incentivo e a confiança depositados no meu trabalho foram essenciais para que pudesse concluir este ciclo da melhor forma.

### **Agradecimentos especiais**

Aos meus pais, pelo apoio e amor incondicionais, por terem tornado possível esta jornada e por me terem educado para ser a pessoa forte, independente e de princípios que tenho orgulho em ser.

Ao meu amigo Daniel Cardoso, por me guiar nos primeiros passos deste projeto de investigação, bem como pelo apoio incondicional ao longo do período de escrita do mesmo. Sem ele, esta dissertação não teria tomado o rumo que tomou nem teriam sido possíveis todas as aprendizagens que dela advieram.

A todos os colegas que durante o meu percurso me permitiram desenvolver em conjunto competências essenciais para o meu futuro.

A todos os meus amigos que ouviram os meus desabafos, me acompanharam nos momentos menos bons e acreditaram sempre que iria conseguir, incentivando-me a fazer mais e melhor. Felizmente tenho a sorte de dizer que são demasiados para que os possa aqui enumerar.

A todos e do fundo do fundo do coração, o meu mais sincero agradecimento!

## palavras-chave

Motivação do professor; Percepções sobre a motivação do aluno; Teoria da autodeterminação; Contexto de ensino; Ensino de música; Ensino de violino.

## resumo

O projeto de investigação apresentado nesta dissertação é constituído por dois estudos que pretenderam explorar a relação entre a motivação dos professores de violino do ensino articulado e a sua percepção sobre a motivação dos alunos. O primeiro estudo, de carácter quantitativo, teve como objetivo a caracterização multidimensional da motivação do professor e consistiu na aplicação de um inquérito a 30 professores do ensino articulado de violino na região de Aveiro (15 homens e 15 mulheres) com idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos. O inquérito aplicado reunia um conjunto de questionários sobre satisfação no trabalho, *engagement*, *burnout*, regulação emocional, resposta ruminativa e percepção sobre a motivação dos alunos. A partir da amostra do primeiro estudo, foram selecionados dois participantes para participar numa entrevista semi-estruturada, com vista ao aprofundamento da caracterização da motivação do professor. Os resultados obtidos sugerem que os professores que percebem os seus alunos como mais motivados são eles próprios mais intrinsecamente motivados no seu trabalho.

**keywords**

Teacher motivation; Perceptions of student motivation; Self-determination theory; Teaching context; Music education; Violin teaching

**abstract**

The research project presented in this dissertation comprises two studies, which aim to explore the relationship between the levels of motivation of violin teachers in an articulated programme and their perception of their students' motivation. The primary objective of the first study, of a quantitative nature, was the multidimensional characterisation of the teachers' motivation and consisted of a survey involving 30 violin teachers -15 men and 15 women, aged between 23 and 60 years of age - in an articulated programme in the Aveiro region. The survey featured questions relating to job satisfaction, engagement, burnout, emotional regulation, ruminative answers and perceptions of students' motivation. Based on the participants in the first study, two respondents were selected to participate in a semi-structured interview, in order to develop a more comprehensive understanding of teachers' motivation. The results suggest that the teachers who perceive their students to have higher levels of motivation are intrinsically more motivated in their work.





## Índice

Parte I: Projeto de Investigação .....	9
I. Introdução .....	11
II. Enquadramento Teórico .....	15
A. O contexto do ensino articulado de música e os seus alunos.....	15
A.1. O contexto institucional .....	15
A.2 As dinâmicas professor-aluno de instrumento .....	17
B. A Motivação do Professor.....	18
B.1. A Teoria da Autodeterminação .....	18
B.2. Fatores que influem na motivação do professor .....	21
C. A motivação do professor e as perceções sobre a motivação dos alunos .....	24
D. Objetivos.....	25
III. Estudo empírico 1: Estudo quantitativo .....	27
A. Método.....	27
A.1. Participantes .....	27
A.2. Materiais .....	28
<i>Basic Need Satisfaction at Work (BNSW)</i> .....	28
<i>Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)</i> .....	29
<i>Utrecht Work Engagement – 9 (UWES-9)</i> .....	29
<i>Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)</i> .....	29
<i>Ruminative Responses Scale – 10 (RRS-10)</i> .....	30
<i>Perceptions of Students Motivation (PSM)</i> .....	30
A.3. Procedimentos .....	31
B. Resultados .....	32
B.1. Caracterização da amostra de professores relativamente às variáveis motivação do professor, <i>burnout</i> , <i>engagement</i> , regulação emocional, resposta ruminativa e perceções sobre a motivação dos alunos.....	32
B.2. Análise da relação entre a motivação dos professores e perceções sobre a motivação dos alunos, <i>engagement</i> , <i>burnout</i> , regulação emocional, resposta ruminativa, número de alunos e número de quilómetros realizados semanalmente .....	37
B.3. Análise dos níveis de <i>burnout</i> e <i>brooding</i> considerando o sexo do professor .....	45

C. Discussão .....	46
IV. Estudo empírico 2: Estudo qualitativo.....	51
A. Método.....	51
A.1. Participantes .....	51
A.2. Material: Entrevista .....	51
A.3. Procedimentos .....	53
B. Resultados .....	53
C. Discussão .....	56
V. Considerações finais .....	61
 Parte II – Relatório de Estágio .....	65
I. Introdução.....	67
II. Contextualização da Instituição de Acolhimento: Jobra – Associação de Jovens da Branca .....	69
A. História.....	69
B. Espaço escolar e meio envolvente .....	70
C. Oferta educativa.....	71
C.1. Ensino articulado .....	71
C.2. Ensino supletivo.....	73
C.3. Ensino profissional.....	73
C.4. Ensino livre .....	77
D. Regulamento interno .....	77
E. Órgãos administrativos.....	78
III. Objetivos Gerais e Avaliação .....	81
A. Curso Básico: 1.º grau.....	81
A.1. Objetivos.....	81
A.2. Avaliação .....	81

B. Curso Profissional Instrumentista de Cordas e Teclas: 12.º ano.....	85
B.1. Objetivos.....	85
B.2. Âmbito dos conteúdos.....	86
B.3. Avaliação .....	91
IV. Caracterização dos Alunos, Turmas e Metodologias Aplicadas.....	95
A. A classe de violino.....	95
B. A orquestra de cordas .....	95
C. O professor cooperante.....	95
D. Plano Anual de Formação .....	97
E. Alunos e Objetivos Individuais .....	97
E.1. Aluna X.....	98
E.2. Aluna Y .....	98
E.3. Aluna Z .....	99
F. Descrição da Metodologia Utilizada .....	100
F.1. Aluna X .....	102
F.2. Aluna Y .....	103
F.3. Aluna Z .....	104
G. Relação Pedagógica .....	106
V. Atividades Organizadas.....	109
A. Audição.....	109
B. Workshop “Toca a Improvisar” .....	109
VI. Atividades com Participação Ativa .....	111
A. Concertos de Natal.....	111
B. Concerto “Terra de Fogo” .....	111

C. Audição.....	112
Referências bibliográficas.....	113
Anexos .....	121
Anexo 1. Questionário Sociodemográfico .....	121
Anexo 2. Satisfação de Necessidades Básicas no Trabalho para docentes (SNBT) .....	124
Anexo 3. Medida de <i>Burnout</i> de Shirom- Melamed (MBSM).....	126
Anexo 4. <i>Utrecht Work Engagement Scale</i> (UWES) – 9 .....	128
Anexo 5. Questionário de Regulação Emocional (QRE).....	129
Anexo 6. Questionário de Resposta Ruminativa (RRS) – 10 .....	130
Anexo 7. <i>Perceptions of Students Motivation</i> (PMS) .....	131
Anexo 8. Consentimento Informado .....	133
Anexo 9. Transcrição das entrevistas referentes ao estudo empírico II .....	135
Anexo 10: Relatórios de aula: Orquestra de Cordas.....	145
Anexo 11: Plano anual de formação .....	164
Anexo 12: Relatórios e planificações de aula: Aluna X.....	166
Anexo 13: Relatórios e planificações de aula: Aluna Y .....	192
Anexo 14: Relatórios e planificações de aula: Aluna Z .....	213
Anexo 15: Cartaz do Workshop “Toca a Improvisar” .....	265
Anexo 16. Folheto do Workshop “Toca a Improvisar” .....	266
Anexo 17: Ficha do Workshop “Toca a Improvisar” .....	267
Anexo 18: Cartaz do concerto “Terras do Fogo” .....	271

## **Índice de figuras**

Figura 1. Esquema-resumo de construção da entrevista .....	52
Figura 2. Fotografia tirada durante o Workshop "Toca a Improvisar".....	110

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Estatística Descritiva para os dados obtidos na Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores (SNBT) .....	32
Tabela 2. Estatística Descritiva para os dados obtidos na Medida de <i>Burnout</i> de Shirom-Melamed (MBSM) .....	33
Tabela 3. Estatística Descritiva para os dados obtidos na Utrecht Work Engagement Scale (UWES) – 9 .....	34
Tabela 4. Estatística Descritiva para os dados obtidos no Questionário de Regulação Emocional (QRE) e no Questionário de Resposta Ruminativa (QRR) .....	34
Tabela 5. Estatística Descritiva para os dados obtidos na <i>Perceptions of Students Motivation</i> (PSM) .....	36
Tabela 6. Correlações de Spearman entre SNBT e PSM.....	37
Tabela 7. Correlações de Spearman entre MBSM, UWES-9, QRE (Reavaliação Cognitiva) e PSM...38	
Tabela 8. Correlações de Spearman entre o MBSM, UWES-9 e SNBT .....	39
Tabela 9. Correlações de Spearman entre UWES-9 e MBSM .....	40
Tabela 10. Correlações de Spearman entre SNBT, MBSM, UWES-9 e QRR.....	40
Tabela 11. Correlações de Spearman entre QRE e QRR .....	41
Tabela 12. Correlações de Spearman entre UWES-9, SNBT e QRE .....	42
Tabela 13. Correlações de Spearman entre PSM, SNBT e Número de Alunos .....	43
Tabela 14. Correlações de Spearman entre SNBT (Competência), UWES – 9, e Anos de Atividade Docente.....	44
Tabela 15. de Spearman entre MBSM, QRE e Quilómetros Realizados Semanalmente .....	44
Tabela 16. Testes de Mann-Whitney comparando homens e mulheres, para os dados obtidos na Medida de Burnout de Shirom-Melamed (MBSM).....	45
Tabela 17. Testes de Mann-Whitney comparando homens e mulheres para os dados obtidos no Questionário de Resposta Ruminativa (QRR) – 10 .....	45
Tabela 18. Codificação dos dados das entrevistas .....	

Tabela 19. Instalações do espaço escolar .....	70
Tabela 20. Disciplinas e Corpo Docente da Área de Especialização do Curso Profissional Instrumentista de Cordas e Teclas .....	74
Tabela 21. Disciplinas e Corpo Docente da Área de Especialização do Curso Profissional Instrumentista de Sopros e Percussão.....	75
Tabela 22. Disciplinas e Corpo Docente da Área de Especialização do Curso Profissional Instrumentista de Jazz.....	76
Tabela 23. Critérios de Avaliação do Curso Básico de Música.....	82
Tabela 24. Conteúdos Gerais, Específicos e Metodologias de Ensino-aprendizagem dos 1.º e 2.º Períodos do I Grau de Violino .....	82
Tabela 25. Conteúdos Gerais, Específicos e Metodologias de Ensino-aprendizagem dos 3.º Período do I Grau de Violino.....	83
Tabela 26. Matriz de Prova do I Grau Aplicável aos 3 Períodos do I Grau de Violino .....	84
Tabela 27. Conteúdos Gerais e Específicos e Objetivos de Aprendizagem para o Módulo Repertório V .....	86
Tabela 28. Descrição dos Conteúdos do Módulo Repertório V .....	87
Tabela 29. Conteúdos Gerais e Específicos e Objetivos de Aprendizagem para o Módulo Repertório VI .....	89
Tabela 30. Descrição dos Conteúdos do Módulo Repertório VI .....	90
Tabela 31. Critérios de Avaliação do Curso Profissional Instrumentista de Cordas e Tecla.....	92
Tabela 32. Matriz da Prova do Módulo Repertório V.....	92
Tabela 33. Matriz da Prova do Módulo Repertório VI.....	93
Tabela 34. Exemplo de Planificação de Aula.....	100

## **Abreviaturas**

Art'J: Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra

CMJ: Conservatório de Música da Jobra

MBSM: Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed

PSM: *Perceptions of Students Motivation*

QRE: Questionário de Regulação Emocional

QRR: Questionário de Resposta Ruminativa

SNBT: Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores

TAD: Teoria da Autodeterminação

UWES-9: *Utrecht Work Engagement Scale*, versão de 9 itens



## **Parte I**

### **Projeto de Investigação**

**A influência das perceções do professor sobre a motivação dos alunos de violino: um estudo multidimensional na região de Aveiro**



## **Introdução**

Ao longo da minha jornada enquanto violinista, tanto profissional como académica, foi-me possível deparar, em diversas ocasiões e contextos, com professores que comentam, não sem notória frustração, o quanto alguns dos seus alunos não se empenham nas aulas de instrumento, assim como não revelam estudo individual. Os professores comentam o quanto isso condiciona o trabalho deles, reforçando a dimensão de cansaço associada. Comentam também que com alguns alunos é difícil manter o nível de interesse na aula, pois o aluno parece não corresponder aos esforços do professor.

Até ao momento presente, a minha experiência como professora de violino raramente se concretizou no contexto do ensino especializado, tendo lecionado maioritariamente em escolas sem paralelismo pedagógico, embora seja do meu interesse futuramente lecionar de forma regular no contexto do ensino articulado. Da experiência que tenho, senti que a motivação dos alunos não é diferente nos dois contextos, e que o empenho e o interesse que os alunos demonstram na sala de aula afeta a forma como o professor interage e se dedica. O papel do professor está inevitavelmente centrado na aprendizagem do aluno, para a qual a motivação assume grande importância. Neste sentido, questiono-me: O que sente o professor quando um aluno não está motivado para aprender? Como é que os professores deste contexto de ensino percecionam a motivação dos seus alunos? Como é que esta perceção influencia a sua própria motivação?

A democratização do ensino artístico de música fez aumentar, ao longo das últimas décadas, o número de alunos que frequentam o regime articulado. Tal levou a que um ensino que inicialmente tinha em vista a profissionalização se visse invadido por alunos que veem a música como mais uma disciplina extra da escola ou até como uma atividade extracurricular. O papel dos conservatórios, academias e escolas de música, e a conseqüente organização do ensino artístico, atravessa um processo de metamorfose. No meu entender, isso poderá fazer com que os professores estejam mais suscetíveis a sentir-se desorientados quanto ao seu papel na formação de alunos que são confrontados com objetivos apresentados no currículo que não correspondem às suas expectativas individuais.

Parte da minha motivação para a escolha deste tema partiu também do facto de estas mesmas perceções sobre o estado do ensino de um instrumento em Portugal me terem feito questionar qual é o papel dos professores na vida dos alunos. A forma como o professor se relaciona e interage com os alunos e como perceciona a sua influência nas vidas deles é

importante para o exercício da sua profissão, concretamente para a definição dos objetivos e para a gestão das expectativas que tem para os seus alunos.

Estas interrogações foram o principal motivo que me levou a desenvolver o presente estudo. Na generalidade, o ensino procede na direção da centralização das dinâmicas de ensino aprendizagem no aluno e o ensino de música encontra-se num momento de reformas profundas. Considero, por isso, importante perceber de que forma isso afeta os professores de instrumento, por se tratar de um contexto com características específicas, e mais concretamente de violino, o contexto no qual virei a desempenhar a minha atividade profissional.

A motivação é um tema complexo, que tem sido amplamente estudado, e a sua definição diverge de autor para autor. Os fatores que a influenciam são também um campo de estudo pouco consensual e abordado à luz de várias teorias da motivação, especialmente no âmbito da psicologia. De qualquer modo, *“motivation has been generally viewed as energy or drive that moves people to do something by nature”* (Han & Yin, 2016, p. 3), *“refers to people’s desires to act and/or to exert effort”*, e é *“an internal construct heavily influenced by external factors”* (Daniels, 2016, p. 3). Independentemente da perspetiva teórica considerada, *“the field of motivation is concerned with answering why questions, although there are theories that have offered nonmotivational answers by focusing only one direction, to the exclusion of energization. These theories, therefore, are not motivation theories”* (Deci & Ryan, 1985, p.3).

Um dos campos sobre o qual os estudos em motivação se têm vindo a debruçar é a motivação do professor. De acordo com Han e Yin:

*Research on teacher motivation has developed and expanded since the late 1990s, and the past decade has witnessed a marked increase in literature in the area of teacher motivation research across various social cultural contexts.* (2016, p. 2)

Os fatores que podem influenciar a motivação de um professor são diferenciados. Algumas das dimensões mais destacadas ou estudadas dizem respeito a fatores contextuais, como: a instituição, os alunos e as disciplinas (Daniels, 2016; Hoy, 2008; Kiziltepe, 2006). Han e Yin (2016) apontam para a escassez de estudos sobre a motivação do professor em disciplinas específicas, com a exceção da educação física e da aprendizagem de línguas.

*Additionally, characteristics of particular discipline may constitute significant uniqueness in contextual factors to determine teacher motivation, which in turn, influence both teaching and learning outcomes. Therefore, new research agenda concerning motivation of teacher*

*of particular discipline and the impact of disciplinary differences and the uniqueness on teacher motivation are invited. (p. 14-15)*

O ensino especializado de música apresenta algumas especificidades que o tornam distinto do ensino regular, e os alunos que estudam nestes contextos experienciam realidades diferentes dos restantes. A maioria dos alunos do ensino especializado de música tem aulas em dois tipos de instituição com regras, condutas e dinâmicas distintas, uma vez que as disciplinas da área da música são frequentemente lecionadas no conservatório, academia ou escola de música e não na instituição onde são lecionadas as disciplinas de formação geral. Contrariamente ao ensino regular, as turmas/grupos de trabalho não se mantêm nas disciplinas de formação musical e classe de conjunto e, no caso da última, são frequentemente integrados alunos de idades, turmas e graus distintos. Existe também contacto frequente entre alunos com uma diferença de idades potencialmente maior (tanto nas classes de conjunto como nos espaços de convívio da instituição), uma vez que as escolas do ensino especializado reúnem alunos desde o ensino primário ao secundário e, em alguns casos, crianças mais novas e/ou adultos (no caso dos cursos livres). Na disciplina de formação musical é também frequente alunos da mesma turma na escola de ensino regular terem aulas em duas turmas diferentes e até com professores diferentes.

Embora as disciplinas de classe de conjunto e de formação musical sejam lecionadas em contexto de turma, a grande especificidade do ensino especializado de música assenta na tipologia de aula individual, aplicada à disciplina de instrumento (ou canto). A diversidade de oferta de instrumento cria dinâmicas diferenciadas de convivência entre os alunos, já que lidam com realidades variadas, classes de conjunto diferentes (de acordo com o instrumento e grau que frequentam) e repertório distinto. Mesmo os espaços de convivência, as aprendizagens específicas (que não se restringem à aprendizagem técnica do instrumento), e questões de rivalidade e companheirismo diferem entre alunos de classes/instrumentos diferentes. Alguns destes marcos distintivos estão também presentes nas restantes áreas do ensino especializado, nomeadamente da dança e do teatro.

Deste modo, o presente estudo pretende explorar a motivação do professor de violino do ensino articulado, nomeadamente, a influência das perceções dos professores sobre a motivação dos alunos na sua própria motivação. Este projeto empírico constitui a primeira de duas partes da dissertação realizada no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrante do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro. A

segunda parte incide na componente prática e pedagógica do estágio realizado nos estabelecimentos da Jobra Educação.

A primeira parte desta dissertação é constituída por: (i) um enquadramento teórico que consiste numa revisão da literatura sobre estudos que focam o ensino especializado de música, as dinâmicas que se estabelecem entre professor e aluno, a motivação do professor e as perceções sobre a motivação dos alunos; (iii) a definição da problemática apresentada e os objetivos deste projeto de investigação; (iv) a descrição do estudo quantitativo, referindo os objetivos, método, resultados e discussão; (v) descrição do estudo qualitativo nos mesmos moldes; e (vi) reflexões finais.

## II. Enquadramento Teórico

### A. O ensino articulado de música

#### A.1. O contexto institucional

O Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho, visou a reestruturação do ensino de várias artes: música, dança, teatro e cinema. Com este decreto foram criados os fundamentos legais que permitiram a existência de paralelismo pedagógico entre as escolas do ensino vocacional<sup>1</sup>, e as escolas preparatórias ou secundárias (Art. 6.º). Surgiu assim o *regime articulado*, em que as disciplinas de formação específica são ministradas nos estabelecimentos de ensino artísticos, e as restantes disciplinas numa escola básica ou secundária. O ensino artístico pode ainda realizar-se em *regime integrado*, quando as disciplinas de formação geral e as de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico. Este enquadramento legal ofereceu ainda pistas sobre o que viria a ser mais tarde designado de *regime supletivo*, através da possibilidade de obtenção do diploma dos cursos gerais e complementares quando o aluno comprove possuir a habilitação de todas as disciplinas que compõem o plano de estudos correspondente.

Estas alterações realizadas na estruturação do ensino especializado de música, bem como a democratização do mesmo e a melhoria das condições socioeconómicas da população, estimularam a procura deste tipo de ensino (Santos, 2013; Sousa, 2004). Isso levou a que as décadas de 1980 e 90 assistissem a um aumento significativo das escolas de ensino de música, especialmente no ensino particular. De acordo com a informação disponibilizada pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), no território continental de Portugal os cursos vocacionais de música são atualmente ministrados por 8 escolas públicas e 104 escolas privadas.

Embora anteriormente existisse financiamento, por parte do estado, para os cursos vocacionais de música, é a partir da publicação do Despacho n.º 17932/2008, de 3 de julho, que o Ministério da Educação passa a financiar 100%/ a totalidade dos custos para alunos do ensino básico e secundário em regime integrado ou articulado, não permitindo a aplicação de qualquer propina. A gratuitidade do ensino de música, bem como a formação académica mais completa, incentivou os encarregados de educação a inscrever os seus educandos nas

---

<sup>1</sup> O termo “vocacional” viria mais tarde a ser substituído pelo termo “especializado”. A designação de ensino “especializado” começou a alicerçar-se mais a partir do Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro (Vieira, 2014). Veio a considerar-se a palavra “vocacional” desadequada, uma vez que o ensino de música se tornou mais genérico e não algo ligado ao conceito inato de vocação ou talento. A designação atualmente em uso é então “escola de ensino especializado”.

escolas de ensino articulado de música (Silva, 2015). O caráter gratuito é considerado um fator preponderante para que o ensino articulado seja “encarado como um facilitismo e um escape económico” (Marina Pereira, 2011, p. 89). Assim, os conservatórios “têm batalhado mais com questões de ‘identidade’, por se verem a braços com alunos que os procuram sem intenções de especialização” (Rosa, 2015, p. 90). As metas estabelecidas pelo ensino especializado de música visam a profissionalização; no entanto, a maioria dos alunos não procura na música o seu futuro profissional (Sousa, 2004). As pessoas também aprendem um instrumento por motivos culturais e sociais, para estar mais perto de tocar a música de que gostam ou apenas para se divertirem (Mills, 2007). Isso trouxe problemas ao ensino de música “onde as estruturas e tecnologias de ensino pouco ou nada se adaptaram aos diferentes tipos de mudanças sociais e culturais, funcionando mais como um ensino técnico do que como um agente de criação, produção e difusão de cultura” (Vasconcelos, 2001, p. 2), oferecendo um ensino uniformizado para alunos com perfis e objetivos absolutamente diferenciados (Ribeiro, 2008; Rosa, 2015).

Formalmente, o insucesso escolar no ensino especializado de música é notório, assim como o seu abandono, representado pelo número decrescente de alunos em função do ano que frequentam (Folhadela, 2000; Sousa, 2004). Alguns dos problemas do ensino articulado identificados por professores apontam para o facto de a reforma dos programas não ter acompanhado as mudanças que a reforma do ensino artístico (e consequente democratização). Os professores salientam ainda o facto de a maioria dos alunos se sentir pouco ou nada incentivada pelos pais para estudar (Marina Pereira, 2011). Com base na sua experiência enquanto professor do ensino especializado de música, Marco Pereira (2011) defende que este se trata de um “ensino maioritariamente caracterizado por alunos que demonstravam pouca organização, autonomia e motivação” (p. 17).

Sousa (2004) defende que as causas para o abandono escolar no caso do ensino especializado de música podem ser de natureza endógena (insucesso escolar, ausência de motivação, auto-perceção das capacidades musicais por parte do aluno) ou exógena (dificuldade em conciliar o estudo da música com o das disciplinas gerais, pressão dos pares ou dos pais). Hadré, Davis e Sullivan (2008) apontam os fatores familiares, a relevância ou valor atribuído no momento, as aspirações ou utilidade futura, os fatores de influência dos pares, e os fatores pessoais como determinantes para avaliar a forma como é vista a motivação dos alunos.



## **A.2. As dinâmicas professor-aluno de Instrumento**

As características específicas do ensino de música acarretam desafios congruentemente específicos, e o professor de música necessita de se adequar a estas especificidades no cotidiano do seu trabalho. O comportamento dos alunos na sala de aula tem um grande impacto na forma como os professores agem, ou de forma a estimular a sua autonomia ou de forma mais controladora. Num contexto de turma, quando existem alguns alunos interessados torna-se mais fácil os professores suportarem a sua autonomia, ainda que se vejam limitados quando tentam manter o controlo da aula enquanto dão oportunidade para que os alunos efetivamente interessados aprendam (Deci & Ryan, 1985). No entanto, o contexto da aula de instrumento é diferente do contexto de turma, uma vez que todo o processo de ensino-aprendizagem acontece numa relação de um para um.

Alguns autores exploraram nos seus trabalhos as dinâmicas de motivação existentes no professor de instrumento e nos alunos (Cardoso, 2007; Colwell & Hewitt, 2011). No entanto, e à semelhança do que maioritariamente acontece noutras disciplinas, é estudada a motivação do aluno em função do professor e não o contrário. *“The direction of causality was assumed to go from teachers to students, ignoring the effects of students on teachers and the influences of cultural, historical, and subject-matter contexts”* (Hoy, 2008, p. 494). Noutras disciplinas, as teorias sobre motivação e autoeficácia têm alterado as perceções da responsabilidade dos professores e da sua relação com os alunos. No caso do estudo de um instrumento musical, manter a motivação ao longo do processo de aprendizagem é crucial para o sucesso do mesmo, tanto que os professores de música mais bem sucedidos são aqueles que são capazes de produzir boas performances e cuja compreensão da motivação dos seus alunos encoraja participação entusiástica dos mesmos, o que leva a um maior desenvolvimento das suas competências musicais (Cardoso, 2007; Cowell & Hewitt, 2011).

A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto em que está inserida, apresenta características únicas quando comparada com outras aprendizagens (Clarke, 2002). A principal tipologia de aulas é individual, a maioria das atividades propostas são de carácter prático e a preparação dos momentos de avaliação é um processo constante e recorrente e que resulta do acumular de todo o trabalho desenvolvido pelo aluno. *“Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura.”* (Cardoso, 2007). Todas estas

especificidades, e mais concretamente a tipologia individual de aulas, criam dinâmicas de aula e de relacionamento professor-aluno consideravelmente diferentes de outras áreas.

Cowell e Hewitt (2011) defendem que algumas estratégias motivacionais funcionam bem com a generalidade dos alunos, enquanto outras apenas com indivíduos específicos. O professor deve ser capaz de se adaptar e perceber como responder a essas especificidades: ser capaz de o fazer é essencial para que se criem bons laços entre os alunos e o professor, o qual frequentemente se torna um confidente ou até mesmo um amigo para a vida. A música instrumental é tanto um trabalho de equipa como individual: quanto maior é a confiança entre o professor e o aluno, maior o potencial para a excelência musical e a transição para uma maturidade musical é feita geralmente através de uma relação profunda com o professor de instrumento (Cowell & Hewitt, 2011; Pinto, 2004). Esta relação estabelecida entre professor e aluno num contexto individual de aprendizagem de um instrumento musical torna a importância dos fatores motivacionais mais evidentes, na medida em que estes se relacionam com a predisposição do aluno para a aquisição de competências técnicas e musicais.

*Os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos e de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um feedback imediato das atividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso.* (Pinto, 2004, p. 37)

No entanto, ser capaz de motivar um aluno não é suficiente para garantir uma aprendizagem eficaz. Os alunos devem, além de estar motivados, ter noções claras de propósito e objetivos a atingir “não há bons ventos para quem não sabe para onde vai”. Assim, um professor de instrumento, além de saber motivar os seus alunos, “*must also be a good musician, have skill at modeling, have a sense of humor, use good judgment, and be a self-starter*” (Cowell & Hewitt, 2011, p. 10). Assim, mais do que procurar estabelecer causalidades, parece de extrema relevância aprofundar as dinâmicas específicas que se estabelecem entre a motivação do aluno e a motivação do professor de instrumento.

## **B. A Motivação do Professor**

### **B.1. A Teoria da Autodeterminação**

As teorias da motivação podem dividir-se em dois grandes grupos, de acordo com a forma como perspetivam o indivíduo: as teorias mecanicistas e organicistas.

*Mechanistic theories tend to view the human organism as passive, that is, as being pushed around by the interaction of physiological drives and environmental stimuli, whereas organismic theories tend to view the organism as active, that is, as being volitional and initiating behaviours.* (Deci & Ryan, 1985, p. 3-4)

A teoria da autodeterminação (TAD), veio romper com teorias motivacionais anteriormente desenvolvidas, ao tratar o indivíduo como um organismo ativo e com um papel ativo nas suas decisões, tendo portanto um carácter organicista. Assim, vê no indivíduo um organismo que não responde apenas a estímulos externos, que não é apenas motivado extrinsecamente. Deste modo, a motivação intrínseca e os fatores que a influenciam são foco de análise desta teoria. Segundo Deci e Ryan (1985), *"Intrinsic motivation is the energy source that is central to the active nature of the organism"* (p. 11). É também *"the innate, natural propensity to engage one's interests and exercise one's capacities, and in doing so, to seek and conquer optimal challenges"* (p. 43). Por outro lado, a motivação extrínseca tem sempre uma natureza de instrumentalização. Inicialmente, a investigação realizada neste âmbito tratava a motivação intrínseca e extrínseca como sendo opostas, uma vez que os comportamentos motivados de forma extrínseca não poderiam ser autodeterminados (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). No entanto, Deci e Ryan (1985) identificaram quatro tipos de comportamentos motivados de forma extrínseca (externa, introjetada, identificada e integrada) dependendo do quanto eram autodeterminados ou controlados, pelo que se concluiu que os comportamentos extrinsecamente motivados podem ter diversos graus de autodeterminação.

A TAD encontra-se formalmente dividida em seis miniteorias, as quais foram desenvolvidas para explicar um conjunto de fenómenos motivacionais que emergiram de pesquisa de laboratório e de campo<sup>2</sup>. Assim, cada uma destas miniteorias dirige-se a uma faceta da motivação ou do funcionamento da personalidade:

1. Teoria da avaliação cognitiva;
2. Teoria da organização organística;
3. Teoria das orientações causais;
4. Teoria das necessidades psicológicas básicas;
5. Teoria do conteúdo dos objetivos;
6. Teoria da motivação de relacionamento.

---

<sup>2</sup> Informação disponível no site: <http://selfdeterminationtheory.org/>

A mini teoria das necessidades psicológicas básicas foca-se na crença de que existem três necessidades inatas que afetam a motivação intrínseca: competência (*competence*), autonomia (*autonomy*), e vínculo, também designada relacionamento (*relatedness*).

*Competence involves understanding how to attain various external and internal outcomes and being efficacious in performing the requisite actions; relatedness involves developing secure and satisfying connections with others in one's social milieu; and autonomy refers to being self-initiating and self-regulating of one's own actions.* (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991, p. 327).

A TAD serviu de suporte teórico a vários estudos realizados na área da motivação do professor, focalizando em muitos casos as relações que se estabelecem entre esta e a motivação dos alunos, e ainda as perceções dos professores sobre a motivação dos seus alunos (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). A TAD foi também usada para estudar a forma como os professores agem perante os alunos, ou seja, se têm comportamentos com vista ao controlo ou à autonomia do aluno (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman, 1982). A investigação sobre a motivação dos professores é de enorme relevo pelo facto de os docentes sofrerem níveis mais elevados de stress e *burnout* e níveis mais baixos de motivação do que outros grupos profissionais (Han & Yin, 2016). Embora existam estudos com base em outras teorias da motivação (Bernaus & Gardner, 2006; Bernaus et al, 2009), a TAD serviu de base a grande parte dos estudos que relacionam a motivação do professor com a do aluno (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982; Pelletier et al., 2002; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). Roth, Assor, Kanat-Maymon e Kaplan (2007) defendem que um professor, quando motivado, faz com que os alunos também se sintam motivados a aprender. Os alunos procuram professores que gostem do seu trabalho, que acreditem no que fazem e que sirvam de modelo; reunidas estas condições, os alunos empenham-se na aprendizagem, mesmo quando não dominam os conteúdos (Bradley, 2010). Radel, Sarrazin, Legrain e Wild (2010) afirmam que a motivação do professor afeta não só a motivação dos seus alunos, mas também a motivação de aluno para aluno no caso de transmissão de conhecimentos entre colegas.

Grande parte da investigação que correlaciona a motivação do professor com a motivação do aluno incide na forma como a motivação deste último (e consequentemente a sua aprendizagem) é afetada pelo professor. No entanto, alguns estudos apontam os alunos como um fator de desmotivação do docente (Kiziltepe, 2006, 2008; Sugino, 2010). Questões como a falta de capacidades dos alunos para corresponder aos objetivos e problemas familiares parecem também ser um fardo pesado para os professores (Jesus & Lens, 2005).

Num estudo de Bradley (2010), os professores apontam ser decepcionante quando se empenham para uma aula e os alunos não correspondem. Os resultados deste estudo sugerem que a motivação do professor será largamente influenciada pela motivação dos alunos. Não obstante, o autor também defende que é necessária mais investigação antes de estabelecer uma clara ligação entre estes domínios.

## **B.2. Fatores que influem na motivação do professor**

A motivação do professor pode ser afetada por fatores diferenciados. Para além dos alunos, as causas mais apontadas para a desmotivação dos docentes prendem-se com questões administrativas, e características estruturais e físicas (Kiziltepe, 2006). Dentro dos fatores contextuais, a instituição e as disciplinas têm sido as dimensões mais estudadas (Daniels, 2016; Hoy, 2008; Kiziltepe, 2006). Este conjunto de fatores extrínsecos, juntamente com motivos de natureza intrínseca, fazem com que a motivação do professor seja um fenómeno complexo e multidimensional.

Para efeitos deste estudo, iremos centrar-nos num conjunto de fatores de natureza intrínseca que poderão interferir na motivação do professor: o *burnout*, o *engagement*, a regulação emocional e a resposta ruminativa. Segundo Jesus e Lens (2005), o *burnout* é um conceito lato que inclui vários aspetos: stress, insatisfação profissional, absentismo, baixo envolvimento profissional, e o desejo de deixar a profissão, podendo em casos mais severos levar à exaustão emocional e à depressão. Pode também ser definido como sentimentos de exaustão, uma atitude de raiva e descrença para com o trabalho e as pessoas nele envolvidas e uma reduzida sensação de realização pessoal, frustração e eficácia do trabalho (Korunka, Tement, Zdrehus, & Borza, 2004). Embora inicialmente as medidas para avaliar e quantificar este fenómeno tenham sido desenhadas para trabalhadores que lidam com pessoas, o *burnout* pode ser encontrado em profissões fora do setor dos serviços humanos, que lidam com objetos ou informação (Leiter & Maslach, 2004). O *burnout* é caracterizado pela falta de energia a nível físico, cognitivo e emocional. Ainda que tenha havido tentativas de diferenciar estas três dimensões, elas tendem a convergir num único fator de exaustão (Leiter, Maslach, & Frame, 2015; Maslach, & Leiter, 2016). Karavas (2010) aponta ainda a falta de motivação dos alunos como uma das principais causas de *burnout* dos professores. Esta falta de motivação pode levar a que professores altamente motivados e que gostam da sua profissão se sintam desatualizados e constrangidos (Jesus & Lens, 2005), já que o *burnout* dos professores e a desmotivação dos alunos parecem ser “contagiosos” (Lens & Decruyenaere, 1991).

Uma outra dimensão relevante para a motivação do professor é o *engagement*, que pode ser entendido como o oposto direto do *burnout*: é definido pelas mesmas três dimensões (exaustão, descrença e ineficácia), mas no sentido positivo e não no negativo. Assim, o *engagement* consiste num estado de elevada energia, alto envolvimento e sentido de eficácia (Leiter & Maslach, 2004; Simpson, 2009). Segundo Schaufeli, Salanova, González-Romá e Bakker (2001), o *engagement* é ainda caracterizado por vigor, dedicação e absorção:

*Vigor is characterized by high levels of energy and mental resilience while working, the willingness to invest effort in one's work, and persistence even in the face of difficulties. Dedication is characterized by a sense of significance, enthusiasm, inspiration, pride, and challenge. [...] The final dimension of engagement, absorption, is characterized by being fully concentrated and deeply engrossed in one's work, whereby time passes quickly and one has difficulties with detaching oneself from work. (p. 75)*

Deste modo, níveis baixos de vigor representam baixos níveis de energia, entusiasmo e perseverança. Indivíduos com níveis baixos de dedicação não se identificam com o seu trabalho porque não vêm sentido nele nem o acham inspirador ou desafiante; além disso, não sentem entusiasmo nem orgulho no seu trabalho. No que toca à absorção, indivíduos que apresentam níveis baixos nesta dimensão não estão imersos no seu trabalho, não têm dificuldade em desligar-se deste, nem se esquecem do que os rodeia enquanto trabalham. (Schaufeli & Bakker, 2004).

Embora o *engagement* e o *burnout* sejam vistos como inversos, não é plausível esperar que ambos os conceitos estejam perfeitamente correlacionados: o facto de um indivíduo estar em *burnout* não faz com que ele automaticamente não mostre *engagement* no seu trabalho e um indivíduo que não mostre *engagement* no seu trabalho não está necessariamente em *burnout*. Por este motivo, estas dimensões não podem ser avaliadas com o mesmo instrumento de medida (Schaufeli & Bakker, 2004).

A forma como os professores vivem e regulam as suas emoções é também um fator a considerar na sua motivação, uma vez que as pessoas não são passivas quanto à forma como experienciam as suas emoções (Kashdan, Young, & Machell, 2014; Koole, Webb, & Sheeran, 2014). A regulação emocional consiste em processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis pela monitorização, avaliação e modificação das reações emocionais, influenciando as emoções sentidas, o momento em que acontecem, e como são experienciadas e expressadas. (Gross, 1998; Thompson, 1994). É tradicionalmente retratada como totalmente consciente e deliberada (Koole, Webb, & Sheeran, 2014); no entanto, os seus processos podem ser

automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes (Gross, 1998). As pessoas podem em determinadas circunstâncias ponderar ao longo do tempo as suas estratégias de regulação emocional, mas quando existem prioridades em conflito torna-se difícil, senão impossível, as pessoas deliberarem extensivamente sobre como lidar com as suas emoções, pelo que tenderão usar processos implícitos de regulação emocional (Koole, Webb, & Sheeran, 2014).

A investigação sobre a regulação emocional no adulto tem-se centrado principalmente no estudo de duas estratégias de regulação emocional temporalmente distintas no processo emocional: a reavaliação cognitiva e a supressão emocional (Vaz, Martins & Martins, 2008). A reavaliação cognitiva consiste numa mudança cognitiva que envolve a modificação da totalidade da sequência emocional de forma a atenuar o seu impacto negativo, sem oferecer consequências fisiológicas, cognitivas ou interpessoais desadaptativas (Gross & John, 2003; Vaz, Martins & Martins, 2008). A supressão é uma estratégia de regulação emocional que a curto prazo reduz a expressão visível das emoções, mas que a longo prazo é menos efetiva na sua regulação, sendo vista como uma resposta desadaptativa (Aldao, 2010).

O processo de ruminação, uma das estratégias desadaptativas de regulação emocional mais estudadas, foi identificado como um fator de risco para a depressão, contribuindo também para perturbações de ansiedade, abuso de substâncias e comportamento bulímico (Mor & Daches, 2015). Este processo não tem consequências apenas do ponto de vista da saúde mental, mas da saúde em geral: a ruminação está ainda associada a uma pior qualidade do sono e a dificuldades na resolução de problemas. A ruminação é um modo de resposta à angústia (*distress*) que envolve um foco repetido e passivo nos sintomas da angústia e nas possíveis causas e consequências dos mesmos. Este processo não leva a que ativamente se resolvam as circunstâncias que justificam esses sintomas. Em vez disso, as pessoas que ruminam continuam focadas nos problemas e nos seus sentimentos acerca deles sem tomar ação (Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2016). Os pensamentos ruminativos requerem um elevado esforço cognitivo e, portanto, acabam por aprisionar e desperdiçar recursos muito importantes num processo exigente e não produtivo. A tendência para ruminar está associada a um processamento aumentado da informação emocional, pelo que os ruminadores revelam: a) atenção sustentada a estímulos negativos; b) dificuldade em inibir informação negativa e c) dificuldade em remover a informação emocional da memória de trabalho. (Mor & Daches, 2015; Nolen-Hoeksema, Wisco & Lyubomirsky, 2016; Whitmer & Gotlib, 2013). A resposta ruminativa é avaliada em dois fatores: o *brooding* reflete uma comparação passiva do indivíduo entre a sua situação atual e

algum padrão desejado; o fator *reflection* refere-se ao esforço colocado pela pessoa em investir na resolução de problemas cognitivos com o intuito de aliviar os sintomas depressivos (Amado, 2014).

### **C. A motivação do professor e as percepções sobre a motivação dos alunos**

Taylor, Ntoumanis e Standage (2008) desenvolveram um estudo que revelou que a orientação de autonomia dos professores e as suas percepções sobre a motivação autodeterminada dos alunos se correlacionaram com a satisfação de necessidades psicológicas e com a motivação autodeterminada do professor. As percepções de autodeterminação dos alunos mostraram-se também um fator preponderante na escolha de estratégias de ensino. Também neste sentido, um estudo de Martin (2006) demonstrou que tanto o prazer como a confiança em ensinar dos professores estavam significativamente relacionados com as percepções de motivação dos alunos e com o seu *engagement*.

Maioritariamente, a relação entre a motivação dos alunos e dos professores é estudada através da comparação de medidas de autorrelato dos dois intervenientes (Hardré, Davis & Sullivan, 2008). No entanto, já foram sendo desenvolvidos estudos nos quais a motivação dos alunos foi medida não apenas através de autorrelato, mas também através da percepção dos seus professores (Lens, & Decruyenaere, 1991). Também Pelletier e Vallerand (1996) levaram a cabo um estudo com vista a analisar as dinâmicas entre estudantes universitários a quem foram atribuídos os papéis de “aluno” e de “professor”. Os resultados demonstraram que os “professores” que percecionavam os seus alunos como intrinsecamente motivados apoiavam mais a autonomia dos alunos quando ensinavam quando comparados com os “professores” que percecionavam os seus alunos como extrinsecamente motivados. Também com o intuito de avaliar os comportamentos de controlo ou de autonomia dos professores em função das percepções sobre a motivação dos alunos surgiu o estudo de Pelletier, Séguin-Lévesque e Legault (2002). Os resultados mostraram que a associação entre as percepções de motivação e o comportamento dos professores não era direta, mas mediada pela motivação do professor. Bradley (2010) estudou também as possíveis relações entre a motivação do professor e do aluno, através das percepções dos professores recolhidas no formato de entrevista. Concluiu que docentes estavam motivados no seu trabalho devido à alta motivação dos seus alunos e ao facto de trabalharem conteúdos que eram do interesse de ambas as partes.



Embora o fenómeno das percepções sobre a motivação dos alunos tenha sido anteriormente estudado através de entrevistas (Hardré, Davis & Sullivan, 2008), a motivação docente é tendencialmente estudada por métodos quantitativos de investigação, em detrimento de métodos qualitativos (Han & Yin, 2016; Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010) ou mistos (combinando as duas estratégias).

Vários dos estudos realizados na área das percepções da motivação do professor foram realizados para a disciplina específica de Educação Física (Bradley, 2010; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008), à semelhança do que se verificou com outros estudos sobre a motivação docente (Han & Yin, 2016; Sugino, 2010). No entanto, este tipo de estudos não foi ainda realizado com outros professores de outros contextos de ensino mais específico – algo para o qual Han e Hoy (2016) salientam a importância – como é o caso do ensino articulado de música, cujos alunos são descritos como pouco motivados e pouco organizados (Marco Pereira, 2011; Marina Pereira, 2011).

#### **D. Objetivos**

A presente dissertação apresenta dois estudos realizados com vista a contribuir para uma caracterização mais aprofundada sobre a motivação do professor de instrumento (violino) do ensino articulado e para explorar a forma como está relacionada com as percepções do professor face à motivação dos seus alunos. Com o primeiro estudo empírico, que tem um desenho quantitativo, pretendeu-se caracterizar um universo de professores, pertencente a um contexto específico do ensino articulado de instrumento (violino), no que se refere a características sociodemográficas (idade, anos de experiência, sexo ou número de alunos), bem como a:

- Motivação do professor nas suas várias dimensões, referentes às três necessidades básicas (autonomia, competência, relacionamento) e ao prazer/ interesse.
- Percepção dos professores sobre a motivação dos alunos nas suas várias dimensões (esforço, *engagement* e interesse geral) e sobre as causas que estes apontam para o grau de motivação dos mesmos (fatores familiares, relevância/valor atual, aspirações/utilidade futura, pressão dos pares e fatores pessoais).
- Forma como os professores são afetados por sentimentos de *burnout*, através da avaliação dos vários tipos de fadiga (física, cognitiva e emocional) e quais os seus

níveis de *engagement* no seu trabalho nas diferentes dimensões (vigor, dedicação e absorção).

- Utilização dos mecanismos de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão) bem como grau de resposta ruminativa (*brooding* e *reflection*).

O segundo estudo empírico, de desenho qualitativo, foi desenvolvido com vista a um entendimento mais pormenorizado sobre o fenómeno da motivação do professor, concretamente sobre a forma como esta é entendida e quais os fatores que a afetam. Pretende, sobretudo, aprofundar a motivação dos alunos aos olhos do professor e a forma como esta perspetiva se interliga com a sua própria motivação. Deste modo, e a um nível específico, este estudo tem em vista compreender:

- Como descrevem os docentes a sua motivação, averiguando se manifestam um foco mais autodeterminado ou controlado e se consideram estar motivados no seu trabalho.
- Quais os fatores que influem na motivação do professor, se são externos ou vão ao encontro da satisfação das três necessidades básicas previstas pela TAD (autonomia, competência e relacionamento). Ainda no respeitante a estes fatores, pretende-se compreender que importância atribuem às perceções de motivação sobre os seus alunos enquanto fator que influi na sua motivação para o trabalho.
- Que estratégias os professores utilizam para se manter motivados e como lidam com alunos que percecionam estar menos motivados, independentemente de considerarem, ou não, que os alunos têm influência na sua própria motivação.
- Como é que os professores percecionam os alunos como motivados ou desmotivados, tendo por base as dimensões de esforço, *engagement* e interesse geral.
- De que forma é que o próprio regime de ensino pode influir na motivação do aluno, na visão do professor.

### III. Estudo empírico 1: Estudo quantitativo

Este estudo teve como primeiro objetivo uma caracterização sistémica e multidimensional da motivação do universo de professores pertencente ao ensino articulado de violino do distrito de Aveiro. Para tal, procedeu-se à avaliação de um conjunto diversificado de dimensões: a) sociodemográficas e profissionais (idade, anos de experiência, sexo ou número de alunos); b) de autonomia, competência, relacionamento e prazer/interesse; c) sentimentos de *burnout*, através da avaliação dos vários tipos de fadiga (física, cognitiva e emocional); níveis de *engagement* com a profissão (vigor, dedicação e absorção); mecanismos de regulação emocional (reavaliação cognitiva e supressão); nível de resposta ruminativa (*brooding* e *reflection*). O segundo objetivo central deste estudo consistiu em avaliar possíveis interações entre as dimensões que foram consideradas no primeiro objetivo, além das perceções dos professores sobre a motivação dos alunos ao nível do esforço, do *engagement* e do interesse geral, bem como as causas apontadas para o grau de motivação dos mesmos. Secundariamente pretendeu-se ainda compreender se indivíduos de sexo diferente apresentam diferenças significativas nas dimensões supramencionadas.

#### A. Método

##### A.1. Participantes

O universo de participantes que este estudo pretendia abranger incluía todos os professores de violino em escolas de ensino especializado de música do distrito de Aveiro que lecionassem entre os I e V graus do ensino articulado (num total de 44 indivíduos). Os critérios de inclusão foram: (i) ter mais de 18 anos, (ii) ser professor de violino num conservatório/ academia/ escola de música com paralelismo pedagógico, tendo alunos do ensino articulado entre os graus I e V. Foi possível entrar em contacto com 38 docentes, que foram convidados a participar no estudo, tendo aceitado colaborar um total de 30 participantes.

Os 30 participantes que constituem a amostra deste estudo têm idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos ( $M = 34.81$ ,  $DP = 9.84$ ) e dividem-se de forma equitativa entre sexos (15 participantes do sexo feminino,  $M = 31.73$ ,  $DP = 7.82$ ; e 15 do sexo masculino,  $M = 39.13$ ,  $DP = 10.49$ ). No que toca às suas habilitações literárias, apenas 2 professores (6,67%) não possuem “habilitação própria” para o ensino de violino no ensino especializado (profissionalização). É variado o modo como estes professores adquiriram a habilitação própria: em 5 casos (16,67%), os professores completaram uma antiga licenciatura, ou grau académico equivalente, na área do violino, 22 professores (73,33%) concluíram um mestrado,

e 1 professor (3,33%) o doutoramento. Este conjunto de professores dá aulas a um total de 363 alunos do ensino articulado de violino e revela ter 1 a 38 anos de experiência letiva.

Os participantes relataram dedicar à sua atividade docente uma média de 24.12 horas por semana (com um mínimo de 8 e máximo de 50 horas semanais), tendo no presente ano letivo uma média de cerca de 23 alunos (mínimo de 6 e máximo de 40 alunos). Os professores realizam, devido à sua atividade docente, uma média de 293.50 Km semanais (mínimo de 0, máximo de 800). A maioria dos participantes (86,7%) tem, além da sua atividade enquanto docente, atividade artística, à qual é dedicada uma média de 10.34 horas semanais. No respeitante à situação profissional, 19 dos 30 participantes (63,3%) são professores efetivos em, pelo menos, uma das instituições em que lecionam, sendo os restantes contratados, professores em regime de prestação de serviço e/ou professores substitutos.

## **A.2. Materiais**

Todos os participantes responderam a um inquérito constituído por um questionário sociodemográfico e por seis questionários de autorrelato que pretendiam avaliar as dimensões da motivação dos professores acima identificadas, e a perceção da motivação dos alunos, bem como outras variáveis relacionadas (sociodemográficas e profissionais, *engagement*, *burnout*, regulação emocional e resposta ruminativa).

### **Questionário sociodemográfico**

O questionário sociodemográfico (Anexo 1) visava recolher a informação estritamente necessária para os objetivos do estudo e para garantir que os participantes cumpriam os critérios de inclusão. Os dados solicitados incluíam: idade, sexo, habilitações literárias, tempo de atividade letiva e artística, deslocações realizadas no âmbito das mesmas, e número de alunos.

### **Basic Need Satisfaction at Work (BNSW)**

A BNSW (Ilardi, Leone, Kasser, & Ryan, 1993; SNBT, adaptação portuguesa: Granjo & Peixoto, 2012) avalia a motivação com base nas necessidades de autonomia, competência e relacionamento (descritas na secção B.1), sendo constituída por 17 itens respondidos através de uma escala de tipo *Likert* que varia entre 1 “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente” (Anexo 2). À escala original, foi adicionada a dimensão de Prazer/Interesse “com o intuito de aprofundar o estudo dos aspetos intrínsecos da atividade docente” (Granjo &

Peixoto, 2012 p. 383). Esta dimensão avalia o prazer, o interesse e a satisfação com que os professores desenvolvem as suas tarefas, que se encontram profundamente ligados à motivação intrínseca (Granjo & Peixoto, 2012). No estudo de validação para a população portuguesa (Granjo & Peixoto, 2012), obteve-se um  $\alpha$  de *Cronbach* de .78 na dimensão de Autonomia, de .70 na de Competência e de .81 na dimensão de Relacionamento.

### ***Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)***

A SMBM (Armon, Shirom, & Melamed, 2012; MBSM, tradução e adaptação portuguesa: Gomes, 2012) avalia os níveis de “*burnout*” (esgotamento) no trabalho, num conjunto de 14 itens, respondidos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos que varia entre 1 “nunca” e 7 “sempre” (Anexo 3). É constituída pelas subescalas de Fadiga Física, Fadiga Cognitiva e Fadiga Emocional, que medem o nível de esgotamento nesses parâmetros. Segundo descrito por Reis, Gomes e Simões (2018), os valores de  $\alpha$  de *Cronbach* foram de .95 para a Fadiga Física, .97 para a Fadiga Cognitiva e de .91 para a Fadiga Emocional.

### ***Utrecht Work Engagement – 9 (UWES) – 9***

A UWES-9 (Schaufeli & Bakker, 2003; versão portuguesa: Martins, 2013) avalia os níveis de *engagement* no trabalho, numa escala de tipo *Likert* de 0 “nenhuma vez” a 6 “todos os dias” (Anexo 4). É constituída pelas subescalas de Vigor, Dedicação e Absorção, que avaliam: no Vigor, os altos níveis de energia e resiliência mental; na Dedicação, o sentido de significância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio; e na Absorção, o sentido de alta concentração e envolvimento no trabalho, fazendo com que o tempo passe rápido e seja difícil descolar do trabalho (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Na versão portuguesa (Martins, 2013), os valores do  $\alpha$  de *Cronbach* foram de .84 para a escala de Vigor, de .89 para a Dedicação e de .79 para a Absorção.

### ***Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)***

O ERQ, Gross & John, 2003; QRE, tradução e adaptação portuguesa: Vaz, & Martins, 2009) é um questionário que avalia duas estratégias de regulação emocional (reavaliação e supressão), no qual os participantes são convidados a avaliar o quanto concordam ou discordam com cada um dos 10 itens apresentados, segundo uma escala de tipo *Likert* que varia entre 1 “discordo totalmente” e 7 “concordo totalmente” (Anexo 5). No estudo de

adaptação para a população portuguesa (Vaz, & Martins, 2009), a escala Reavaliação cognitiva apresentou um  $\alpha$  de *Cronbach* de .79, e a de Supressão emocional de .73.

### ***Ruminative Responses Scale – 10 (RRS) – 10***

A RRS-10, Treynor, Gonzales, & Nolen-Hoeksema, 2003; QRR-10, versão portuguesa: Dinis, Gouveia, Duarte & Castro, 2011) consiste numa escala de 10 itens que avalia duas dimensões da ruminação-traço (5 itens avaliam a subdimensão *reflection* e 5 itens a *brooding*), na qual é pedido ao participante que diga o que faz quando se sente triste ou deprimido, usando uma escala de tipo *Likert* que varia de 0 “quase nunca” a 3 “quase sempre” (Anexo 6). Esta escala avalia a vertente normativa da ruminação (“*reflection - reflexivo*”) em cinco itens (ponto de corte:  $M = 2.10$ ;  $SD = 0.61$ ) e, nos restantes cinco, a sua vertente desadaptativa (“*brooding - cismar*”) (ponto de corte:  $M = 2.26$ ;  $SD = 0.61$ ). Ao nível da consistência interna, o estudo de validação desta escala para a população portuguesa obteve um  $\alpha$  de *Cronbach* de .75 para a subescala “reflexivo” e de .76 para o “cismar” (Dinis, Gouveia, Duarte & Castro, 2011).

### ***Perceptions of Students Motivation (PSM)***

A PSM (Hardré, Davis, & Sullivan, 2008) avalia, num conjunto de 20 itens, as perceções dos professores sobre a motivação dos seus alunos através de uma escala de tipo *Likert* cuja resposta varia entre 1 “discordo totalmente” e 7 “concordo totalmente”. Este questionário é constituído por duas escalas: a Escala de Motivação (que inclui as subescalas de Esforço, *Engagement* e Interesse Geral) e a Escala de Causas (que inclui as subescalas de Fatores Familiares, Relevância/ Valor Atual, Aspirações/ Utilidade Futura, Pressão dos Pares, e Fatores Pessoais). A subescala Esforço mede o quanto os alunos tentam, em contexto de sala de aula, realizar as tarefas propostas. A subescala *Engagement* tem que ver com o foco dos alunos nas tarefas da aula e de casa e nas indicações fornecidas pelo professor. O Interesse Geral está relacionado com a vontade de aprender demonstrada pelos alunos. Quanto à Escala de Causas, é avaliado se os professores percecionam os vários parâmetros como preponderantes na motivação do aluno: fatores que têm que com a sua vida no contexto de casa, com o quanto os alunos consideram os conteúdos relevantes no momento, com o facto de sentirem que esses mesmos conteúdos têm utilidade futura, com potenciais pressões exercidas pelos pares, ou questões pessoais de desinteresse sem motivos externos.

Para ser utilizada neste estudo, a PSM foi traduzida e adaptada para língua portuguesa através da metodologia de tradução/ retroversão (ver Anexo 7). Neste processo, para além da versão original anteriormente referida, foi também considerada a adaptação de Dja'far, Cahyono e Bashtomi (2016). Para obter uma versão em português, linguisticamente correta e equivalente à versão original, foi realizada uma reunião com um grupo de investigadores especialistas em Psicologia e com domínio nos dois idiomas (inglês e português) para avaliar e garantir a adequabilidade das questões para a população portuguesa. Em seguida, os itens foram traduzidos novamente para a língua de origem por dois investigadores bilingues, por forma a ser possível comparar a tradução com o questionário original e verificar se o significado das questões se mantinha. Posteriormente, com a colaboração da investigadora principal deste estudo e de dois professores de ensino de instrumento, foi feita uma análise do conteúdo dos itens, e foi necessário efetuar algumas adaptações para que os itens se adequassem ao contexto de ensino de um instrumento, uma vez que a escala original foi pensada para outros contextos de ensino. Destacam-se alguns exemplos que foram adaptados e não corresponderam à tradução linguística: “*assignments*” traduzido como “outras tarefas atribuídas”, “*content*” traduzido como “programa”, “*school*”, adaptado para “conservatório/ academia/ escola de música”; “*learning English subject*” adaptado para “a aprendizagem de um instrumento musical”.

### **A.3. Procedimento**

Os inquéritos foram entregues em formato papel a todos os professores contactados entre os meses de fevereiro e março de 2019 e foram recolhidos no espaço de três meses. Os participantes preencheram o consentimento informado (Anexo 8), o questionário de dados sociodemográficos e os seis questionários de autorrelato anteriormente descritos.

Uma vez que o projeto de investigação previa a realização de um segundo estudo qualitativo cuja recolha de dados consistia na realização de entrevistas com participantes selecionados a partir desta amostra inicial, os questionários dos participantes que se disponibilizaram para participar na segunda fase da investigação não foram preenchidos de forma anónima, sendo garantida a total confidencialidade dos participantes.

A análise e processamento dos dados recolhidos no inquérito foi realizada através do software de análise estatística SPSS (IBM SPSS Statistics – Versão 25) para *Windows*.

## B. Resultados

Os dados dos questionários foram tratados através de diferentes tipos de análises, consoante a dimensão do universo de professores estudado que se pretendia caracterizar. Foram realizadas análises descritivas dos dados de todos os questionários aplicados, análises correlacionais, com base no coeficiente de correção de Spearman para explorar as relações entre as diferentes dimensões avaliadas pelos questionários e análises de comparação de grupos, através do teste de Mann-Whitney, tendo em conta o sexo dos participantes.

### B.1. Caracterização da amostra de professores relativamente às variáveis motivação do professor, *burnout*, *engagement*, regulação emocional, resposta ruminativa e perceções sobre a motivação dos alunos

Na Tabela 1 são apresentados os valores mínimos, máximos, média e desvio padrão das várias subescalas (bem como a escala completa) da escala de satisfação das necessidades básicas no trabalho para professores, que avalia a motivação dos professores.

**Tabela 1. Estatística Descritiva para os dados obtidos na Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores (SNBT)**

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>SNBT</b>	1.00	6.00	4.52	1.39
<b>Autonomia</b>				
<b>SNBT</b>	3.00	6.00	4.97	.75
<b>Competência</b>				
<b>SNBT</b>	3.25	6.00	4.69	.77
<b>Relacionamento</b>				
<b>SNBT</b>	2.80	6.00	5.09	.74
<b>Prazer/Interesse</b>				
<b>SNBT</b>	2.38	6.00	4.82	.77
<b>Escala Completa</b>				

Legenda: SNBT – Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores (n = 30)

As médias das várias dimensões não apresentam valores díspares entre si e em todas as dimensões o valor máximo corresponde ao valor mais elevado da escala. As diferenças encontram-se, principalmente, nos valores mínimos, com a dimensão de Autonomia a registar mínimos de 1 e a de Relacionamento mínimos de 3.25.

Na Tabela 2 são apresentados os valores máximo, mínimo, média e desvio-padrão das dimensões de *burnout* avaliadas pela MBSM.



**Tabela 2. Estatística Descritiva para os dados obtidos na Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MBSM)**

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>MBSM</b>	1.00	6.83	3.39	1.61
<b>Fadiga Física</b>				
<b>MBSM</b>	1.00	5.20	2.35	1.22
<b>Fadiga Cognitiva</b>				
<b>MBSM</b>	1.00	4.67	1.90	1.09
<b>Fadiga Emocional</b>				
<b>MBSM</b>	1.00	5.50	2.55	1.11
<b>Escala Completa</b>				

Legenda: MBSM – Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (n = 30)

De acordo com os critérios da MBSM, valores iguais ou superiores a cinco na escala de resposta (“Algumas vezes”) são indicativos do sentimento de *burnout*, ainda que sem efeitos de diagnóstico devido à ausência de valores normativos (Gomes, 2012). Deste modo, os professores que constituem a amostra deste estudo não apresentam níveis elevados de *burnout* nos totais (igual ou superior a 5), com exceção de um dos docentes (3,33%). A dimensão mais afetada é a da Fadiga Física, na qual cinco professores apresentam níveis iguais ou superiores a 5 (16,7%), seguida pela Fadiga Cognitiva, com dois professores com pontuações iguais ou superiores a 5 (6,7%) e em último a Fadiga Emocional, na qual nenhum dos professores apresentou níveis iguais ou superiores a 5.

A Tabela 3 é referente ao *engagement* dos professores no seu trabalho, sendo apresentados valores mínimos, máximos, média e desvio padrão das várias dimensões e da escala completa.

**Tabela 3. Estatística Descritiva para os dados obtidos na Utrecht Work Engagement Scale – 9 (UWES) – 9**

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>UWES-9</b>	2.33	6.00	4.86	0.88
<b>Escala de Vigor</b>				
<b>UWES-9</b>	2.33	6.00	5.06	0.96
<b>Escala de Dedicção</b>				
<b>UWES-9</b>	2.33	6.00	5.06	1.11
<b>Escala de Absorção</b>				
<b>UWES-9</b>	2.67	6.00	4.99	0.92
<b>Escala Completa</b>				

Legenda: UWES - 9 – *Utrecht Work Engagement Scale*, versão de 9 itens (n = 30)

Como referido anteriormente, as respostas desta escala podiam variar entre 0 e 6. Assim, pode-se perceber através da Tabela 3 que os valores todas as dimensões do *engagement* apresentam como pontuação mais elevada o valor máximo permitido pela escala (indicando níveis elevados de *engagement*). Os valores mínimos apresentam-se díspares quando comparados com os valores máximos.

Os valores apresentados na Tabela 4 referem-se aos dois mecanismos de regulação emocional avaliados pelo QRR (reavaliação cognitiva e supressão emocional) e às duas dimensões de ruminação avaliadas pelo QRR (*brooding* e *reflection*), sendo apresentados valores mínimos, máximos, média e desvio padrão.

**Tabela 4. Estatística Descritiva para os dados obtidos no Questionário de Regulação Emocional (QRE) e no Questionário de Resposta Ruminativa (QRR)**

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
<b>QRE</b>	13	42	29.60	7.64
<b>Reavaliação Cognitiva</b>				
<b>QRE</b>	9	25	15.73	3.97
<b>Supressão Emocional</b>				
<b>QRR</b>	0	13	5.00	3.26
<b>Brooding</b>				
<b>QRR</b>	0	12	4.73	3.11
<b>Reflection</b>				

Legenda: QRE – Questionário de Regulação Emocional (n = 30); QRR – Questionário de Resposta Ruminativa (n = 30)

No respeitante às dimensões avaliadas pelo questionário de regulação emocional, os valores obtidos para a reavaliação cognitiva podiam variar entre 6 e 42, enquanto os para a

supressão emocional podiam variar entre 4 e 28. Assim sendo, os valores máximos obtidos nesta amostra foram consideravelmente elevados.

No que concerne a resposta ruminativa, os valores obtidos para as dimensões de *brooding* e de *reflection* podiam variar entre 0 e 15. Deste modo, é possível perceber pelos dados apresentados na Tabela 14 que os valores mínimos são os mais baixos que a escala permitia e que os valores máximos estão também próximos dos permitidos pela escala, havendo assim valores muito díspares. Em média, os valores de ambas as dimensões não se mostraram elevados.

Com o objetivo de avaliar se os valores observados na presente amostra eram ou não elevados, foram realizados testes-t para uma amostra, contra os valores de referência para cada escala, ou seja, contra os valores médios encontrados nos estudos de validação dos questionários de regulação emocional (Vaz, Martins & Martins, 2008) e de resposta ruminativa (Dinis, Gouveia, Duarte & Castro, 2011). Os resultados referentes aos mecanismos de regulação emocional mostram que os professores recorrem significativamente mais à reavaliação cognitiva ( $M = 29.60$ ,  $SD = 7.64$ ; valor de referência média = 21.6;  $t(29) = 5.74$ ,  $p < .001$ ) e à supressão ( $M = 15.73$ ,  $SD = 3.97$ ; valor de referência média = 13.8;  $t(29) = 2.67$ ,  $p = .012$ ) como estratégias de regulação emocional do que os indivíduos da amostra de validação, os quais pertenciam a diversos grupos profissionais.

No que concerne a resposta ruminativa, as análises também evidenciam que os professores de violino mostram níveis de *brooding* ( $M = 5.00$ ,  $SD = 3.26$ ; valor de referência média = 2.26;  $t(29) = 4.61$ ,  $p < .001$ ) e de *reflection* ( $M = 4.73$ ,  $SD = 3.11$ ; valor de referência média = 2.10;  $t(29) = 4.64$ ,  $p < .001$ ) significativamente mais elevados quando comparados com a amostra do estudo de validação da escala, constituída por 49% de estudantes e 51% de população geral (Dinis, Gouveia, Duarte & Castro, 2011).

Na Tabela 5, apresentam-se os valores mínimos, máximos, média e desvio padrão das várias dimensões da *Perceptions of Students Motivation*.

**Tabela 5. Estatística Descritiva para os dados obtidos na Perceptions of Students Motivation (PSM)**

	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>DP</i></b>
<b>PSM Esforço</b>	3.00	7.00	5.39	.94
<b>PSM Engagement</b>	2.67	7.00	5.11	1.02
<b>PSM Interesse Geral</b>	3.00	7.00	5.20	1.22
<b>PSM Escala de Motivação</b>	2.86	7.00	5.27	.93
<b>PSM Fatores Familiares</b>	1.33	6.33	3.58	1.53
<b>PSM Relevância/Valor Atual</b>	2.33	7.00	4.39	1.23
<b>PSM Aspirações/Utilidade Futura</b>	1.00	7.00	4.21	1.58
<b>PSM Pressão dos Pares</b>	1.00	7.00	2.62	1.61
<b>PSM Fatores Pessoais</b>	1.00	7.00	4.15	1.72
<b>PSM Escala de Causas</b>	1.77	6.77	3.85	1.20

Legenda: PSM – *Perceptions of Students Motivation* (n = 30)

Os resultados respeitantes às perceções dos professores sobre a motivação dos alunos apresentam valores bastante díspares (máximo 7 e mínimo 2.86, na escala de 1 a 7), encontrando-se uma média de 5.27.

Também através da Tabela 5, é possível perceber que no que toca às causas apontadas pelos professores para a falta de motivação dos alunos, as médias mais elevadas correspondem aos fatores Relevância, Aspirações e Fatores Pessoais, sendo os Fatores de Pressão dos Pares aqueles que, na opinião dos professores, menos influem. Os valores extremos em todas as subescalas são bastante díspares.

## B.2. Análise da relação entre a motivação dos professores e percepções sobre a motivação dos alunos, *engagement*, *burnout*, regulação emocional, resposta ruminativa, número de alunos e número de quilómetros realizados semanalmente

Com vista a compreender de que forma as diferentes variáveis se relacionavam entre si, foi realizada análise de correlação bivariada com o coeficiente de correlação de Spearman. Foi analisada a relação existente entre a satisfação das necessidades básicas no trabalho do professor e as suas percepções sobre a motivação dos alunos (Tabela 6).

**Tabela 6. Correlações de Spearman entre SNBT e PSM**

		PSM Esforço	PSM Engagement	PSM Interesse Geral	PSM Escala de Motivação
<b>SNBT</b>	$r_s$	.41*	.49*	.43*	.56*
<b>Autonomia</b>	Sig.	.025	.006	.017	.001
<b>SNBT</b>	$r_s$	.64*	.27*	.68*	.62*
<b>Competência</b>	Sig.	<.001	0.146	<0.001	<0.001
<b>SNBT</b>	$r_s$	.35	.09	.31	.32
<b>Relacionamento</b>	Sig.	.062	.641	.094	.085
<b>SNBT</b>	$r_s$	.50*	.25	.59*	.52*
<b>Prazer/Interesse</b>	Sig.	.005	.170	.001	.003
<b>SNBT</b>	$r_s$	.51*	.35	.53*	.57*
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.004	.055	.003	.001

Legenda: SNBT – Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores (n = 30); PSM – *Perceptions of Students Motivation* (n = 30); \*  $p < .05$ .

Como é possível observar na Tabela 6, verificou-se uma associação significativa entre as percepções dos professores sobre a motivação dos alunos e a motivação dos professores no seu trabalho. De notar que a dimensão de relacionamento da escala de motivação docente não surgiu associada com as percepções sobre motivação, o que leva a crer que a forma como os professores se relacionam com os seus pares não influi na forma como estes percebem a motivação dos seus alunos.

As percepções sobre o *engagement* dos alunos surgem apenas associados à subescala de autonomia. Também na dimensão de relacionamento apenas parece haver uma tendência para uma relação com as percepções de motivação dos alunos, não existindo uma relação significativa com nenhuma das subescalas de motivação.

Também era objetivo compreender de que forma as restantes variáveis avaliadas pelos questionários se relacionam com as percepções sobre a motivação dos alunos, pelo que seguidamente (Tabela 7) são apresentados os resultados das correlações entre as percepções sobre a motivação dos alunos e o *burnout*, o *engagement*, e o mecanismo de regulação emocional “reavaliação cognitiva”.

**Tabela 7. Correlações de Spearman entre MBSM, UWES-9, QRE (Reavaliação Cognitiva) e PSM**

		PSM Esforço	PSM Engagement	PSM Interesse Geral	PSM Escala de Motivação
<b>MBSM</b>	$r_s$	-.20	-.43*	-.36*	-.42*
<b>Fadiga Física</b>	Sig.	.283	.017	.049	.021
<b>MBSM</b>	$r_s$	-.31	-.39*	-.30	-.39*
<b>Fadiga Cognitiva</b>	Sig.	.100	.033	.112	.032
<b>MBSM</b>	$r_s$	-.11	-.12	-.22	-.19
<b>Fadiga Emocional</b>	Sig.	.551	.529	.240	.328
<b>MBSM</b>	$r_s$	-.18	-.35	-.34	-.39
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.349	.056	.063	.052
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.51*	.26	.60*	.52*
<b>Escala de Vigor</b>	Sig.	.004	.159	.001	.003
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.54*	.22	.57*	.53*
<b>Escala de Dedicção</b>	Sig.	.002	.242	.001	.003
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.61*	.28	.57*	.59*
<b>Escala de Absorção</b>	Sig.	<.001	.138	.001	.001
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.60*	.28	.63*	.58*
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.001	.137	<.001	.001
<b>QRR</b>	$r_s$	-.35	-.42*	-.56*	-.49*
<b>Brooding</b>	Sig.	.061	.021	.001	.006

Legenda: MBSM – Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (n = 30); UWES-9 – Utrecht Work Engagement Scale, versão de 9 itens (n = 30); PSM – Perceptions of Students Motivation (n = 30); \*  $p < .05$ .

As percepções de motivação dos alunos estão relacionadas negativamente com a fadiga física e cognitiva dos professores, especialmente na dimensão de *engagement*, mas também de interesse (no caso da fadiga física). Surgem ainda relacionadas com o *brooding*.

Estas percepções estão também relacionadas de forma significativa com o *engagement* em todas as suas dimensões, exceto nas percepções de *engagement*. No entanto, estas mesmas percepções parecem tendencialmente relacionar-se com a reavaliação cognitiva.

Do mesmo modo que era pretendido perceber como é que outras variáveis se relacionavam com as percepções sobre a motivação dos alunos, o mesmo era pretendido em relação à motivação docente (Tabela 8).

**Tabela 8. Correlações de Spearman entre o MBSM, UWES-9 e SNBT**

		SNBT Autonomia	SNBT Competência	SNBT Relacionamento	SNBT Prazer/Interesse	SNBT Escala Completa
<b>MBSM</b>	$r_s$	-.51*	-.41*	-.22	-.32	-.41*
<b>Fadiga Física</b>	Sig.	.004	.025	.246	.082	.023
<b>MBSM</b>	$r_s$	-.36*	-.35	-.11	-.20	-.24
<b>Fadiga Cognitiva</b>	Sig.	.049	.056	.573	.281	.194
<b>MBSM</b>	$r_s$	-.49*	-.41*	-.52*	-.35	-.52*
<b>Fadiga Emocional</b>	Sig.	.006	.026	.003	.058	.003
<b>SMBM</b>	$r_s$	-.55*	-.44*	-.29	-.36	-.46*
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.002	.015	.127	.053	.011
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.43*	.76*	.57*	.65*	.59*
<b>Escala de Vigor</b>	Sig.	.017	<.001	.001	<.001	.001
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.46*	.81*	.59*	.69*	.67*
<b>Escala de Dedicção</b>	Sig.	.010	<.001	.001	<.001	<.001
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.51*	.84*	.53*	.76*	.73*
<b>Escala de Absorção</b>	Sig.	.004	<.001	.003	<.001	<.001
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.45*	.85*	.55*	.75*	.67*
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.012	<.001	.002	<.001	<.001

Legenda: MBSM – Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (n = 30); UWES-9 – *Utrecht Work Engagement Scale*, versão de 9 itens (n = 30); SNBT – Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores (n = 30); \*  $p < .05$ .

A motivação do professor e o seu *burnout* surgem relacionados negativamente, especialmente no que toca às dimensões de autonomia e de competência. Também as escalas completas destas dimensões se correlacionam significativamente.

Uma vez que, como já foi referido na secção B.2 do Capítulo II, o *engagement* e o *burnout* são vistos como opostos, pretendeu-se verificar se também neste contexto específico isso se verificava (Tabela 9).

**Tabela 9. Correlações de Spearman entre UWES-9 e MBSM**

		MBSM Fadiga Física	MBSM Fadiga Cognitiva	MBSM Fadiga Emocional	MBSM Escala Completa
UWES-9	$r_s$	-.56*	-.50*	-.46*	-.61*
Escala de Vigor	Sig.	.001	.005	.011	<.001
UWES-9	$r_s$	-.43*	-.33	-.55*	-.50*
Escala de Dedicação	Sig.	.018	.076	.002	.005
UWES-9	$r_s$	-.41*	-.34	-.42*	-.45*
Escala de Absorção	Sig.	.026	.066	.020	.013
UWES-9	$r_s$	-.53*	-.46*	-.52*	-.59*
Escala Completa	Sig.	.003	.010	.003	.001

Legenda: UWES-9 – *Utrecht Work Engagement Scale*, versão de 9 itens (n = 30); MBSM – Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (n = 30); \*  $p < .05$ .

Tal como é possível perceber a partir da Tabela 9, o *burnout* surge negativamente relacionado com o *engagement* nos totais e na maioria das suas dimensões.

A Tabela 10 apresenta os resultados que mostram de que forma a motivação do professor, o seu *burnout* e o seu *engagement* se relacionam com o *brooding*.

**Tabela 10. Correlações de Spearman entre SNBT, MBSM, UWES-9 e QRR**

		QRR Brooding	QRR Reflection
SNBT	$r_s$	-.20	-.02
Autonomia	Sig.	0.287	.910
SNBT	$r_s$	-.41*	.25
Competência	Sig.	.025	.192
SNBT	$r_s$	.09	.18
Relacionamento	Sig.	.633	.354
SNBT	$r_s$	-.39*	.30
Prazer/Interesse	Sig.	.035	.104
SNBT	$r_s$	-.24	0.21
Escala Completa	Sig.	.200	.260
MBSM	$r_s$	.43*	.41*
Fadiga Física	Sig.	.019	.025
MBSM	$r_s$	.40*	.41*
Fadiga Cognitiva	Sig.	.031	.024
MBSM	$r_s$	.13	.19
Fadiga Emocional	Sig.	.487	.326
MBSM	$r_s$	.38*	.38*
Escala Completa	Sig.	.041	.037



<b>UWES-9</b>	$r_s$	-.36	.04
<b>Escala de Vigor</b>	Sig.	.050	.842
<b>UWES-9</b>	$r_s$	-.31	.11
<b>Escala de Dedicção</b>	Sig.	.096	.575
<b>UWES-9</b>	$r_s$	-.43*	.06
<b>Escala de Absorção</b>	Sig.	.018	.752
<b>UWES-9</b>	$r_s$	-.38*	.02
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.039	.926

Legenda: SNBT – Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores ( $n=30$ ); MBSM – Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed ( $n=30$ ); UWES-9 – *Utrecht Work Engagement Scale*, versão de 9 itens ( $n=30$ ); QRR – Questionário de Resposta Ruminativa ( $n=30$ ); \*  $p < .05$ .

As dimensões de competência e prazer/interesse surgem inversamente associadas de forma significativa ao *brooding* (Tabela 10). O *brooding* surge ainda relacionado com o *burnout*, exceto no respeitante à fadiga emocional. O *brooding* relaciona-se ainda com a escala de absorção do *engagement*, mostrando também uma tendência no que toca à escala de vigor. No respeitante à *reflection*, surge relacionada com o *burnout*, concretamente nas dimensões de fadiga física e cognitiva.

Seguidamente são apresentados os resultados das relações entre as dimensões da regulação emocional e da resposta ruminativa (Tabela 11).

**Tabela 11. Correlações de Spearman entre QRE e QRR**

		<b>QRE</b> <b>Reavaliação Cognitiva</b>	<b>QRE</b> <b>Supressão Emocional</b>
<b>QRR</b>	$r_s$	-0.08	.16*
<b>Brooding</b>	Sig.	.67	.40
<b>QRR</b>	$r_s$	.44*	-.36*
<b>Reflection</b>	Sig.	.015	.048

Legenda: QRR: Questionário de Resposta Ruminativa ( $n=30$ ); QRE - Questionário de Regulação Emocional ( $n=30$ ); \*  $p < .05$ .

Como se pode observar pela Tabela 11, foi ainda possível encontrar uma relação entre o mecanismo de resposta ruminativa *reflection* e as duas dimensões da regulação emocional avaliadas pelo questionário: reavaliação cognitiva, com uma associação positiva; e supressão emocional com uma associação negativa. O *brooding* também se apresentou relacionado com a supressão emocional.

Também referente à regulação emocional, pretendeu-se compreender de que forma é que os seus mecanismos se relacionavam com a motivação do professor (SNBT) e o seu *engagement* (UWES – 9), cujos resultados são apresentados na Tabela 12.

**Tabela 12. Correlações de Spearman entre UWES-9, SNBT e QRE**

		QRE Reavaliação Cognitiva	QRE Supressão
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.36	-.09
<b>Escala de Vigor</b>	Sig.	.050	.645
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.31	-.20
<b>Escala de Dedicção</b>	Sig.	.096	.293
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.43*	.93
<b>Escala de Absorção</b>	Sig.	.018	.466
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.38*	.64
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.039	.395
<b>SNBT</b>	$r_s$	.11	.24
<b>Autonomia</b>	Sig.	.569	.197
<b>SNBT</b>	$r_s$	.38*	.19
<b>Competência</b>	Sig.	.039	.314
<b>SNBT</b>	$r_s$	.21	.15
<b>Relacionamento</b>	Sig.	.260	.422
<b>SNBT</b>	$r_s$	.28	.13
<b>Prazer/Interesse</b>	Sig.	.133	.496
<b>SNBT</b>	$r_s$	.26	.26
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.174	.168

Legenda: UWES-9 – *Utrecht Work Engagement Scale*, versão de 9 itens (n = 30); SNBT – Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores (n = 30); QRE – Questionário de Regulação Emocional (n = 30); \*  $p < .05$ .

O *engagement* e a subescala de competência (motivação docente) surgem relacionados à reavaliação cognitiva de forma significativa. Existe também uma tendência na relação entre a autonomia e a reavaliação cognitiva. Não foram encontrados valores significativos entre a supressão emocional e qualquer uma das restantes dimensões avaliadas na Tabela 12.

A Tabela 13 apresenta os resultados das correlações entre as percepções dos professores sobre a motivação dos alunos (PSM), a motivação do professor (SNBT) e o número de alunos total que dos professores.

**Tabela 13. Correlações de Spearman entre PSM, SNBT, Número de Alunos e Horas Semanais de Atividade Docente**

		Número de Alunos	Horas Semanais de Atividade Docente
PSM	$r_s$	-.39 <sup>*</sup>	-.07
Esforço	Sig.	.034	.734
PSM	$r_s$	-.41 <sup>*</sup>	-.14
Engagement	Sig.	.026	.467
PSM	$r_s$	-.28	-.05
Interesse Geral	Sig.	.140	.792
PSM	$r_s$	-.45 <sup>*</sup>	-.13
Escala Completa	Sig.	.013	.481
SNBT	$r_s$	-.51 <sup>*</sup>	-.45 <sup>*</sup>
Autonomia	Sig.	.004	.014
SNBT	$r_s$	-.53 <sup>*</sup>	-.33
Competência	Sig.	.003	.079
SNBT	$r_s$	-.38 <sup>*</sup>	-.49 <sup>*</sup>
Relacionamento	Sig.	.036	.006
SNBT	$r_s$	-.40 <sup>*</sup>	-.23
Prazer/Interesse	Sig.	.031	.224
SNBT	$r_s$	-.54 <sup>*</sup>	-.49 <sup>*</sup>
Escala Completa	Sig.	.002	.005

Legenda: PSM – Perceptions of Students Motivation (n = 30); SNBT – Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores (n = 30); Número de alunos: Número total de alunos do professor, nos vários regimes de ensino (n = 30); Número de horas dedicadas por semana à atividade docente (n = 30) \*  $p < .05$ .

Como é possível perceber através da Tabela 13, quantos mais alunos têm, menos os professores os percebem como motivados, independentemente do número de horas que dedicam à sua atividade docente. Também os seus níveis de motivação são mais baixos, consoante o número de alunos, havendo uma relação negativa significativa em todas as dimensões da SNBT, e consoante o número de horas que dedicam ao ensino.

Na Tabela 14 são mostrados os resultados para as correlações entre a motivação do professor (SNBT), o seu *engagement* (UWES – 9) e os anos de atividade docente.

**Tabela 14. Correlações de Spearman entre SNBT (Competência), UWES – 9, e Anos de Atividade Docente**

		Anos de Atividade Docente
SNBT	$r_s$	.40 <sup>*</sup>
Competência	Sig.	.029
UWES-9	$r_s$	.42 <sup>*</sup>
Escala de Vigor	Sig.	.023

<b>UWES-9</b>	$r_s$	.32
<b>Escala de Dedicção</b>	Sig.	.084
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.37*
<b>Escala de Absorção</b>	Sig.	.045
<b>UWES-9</b>	$r_s$	.39*
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.034

Legenda: SNBT – Satisfação das Necessidades Básicas no Trabalho para professores (n = 30); UWES-9 – Utrecht Work Engagement Scale, versão de 9 itens (n = 30); Anos de atividade docente (n = 30); \*  $p < .05$ .

Professores com mais anos de experiência mostraram ter as necessidades de competência mais preenchidas e maiores níveis de *engagement* no seu trabalho.

Com o objetivo de compreender de que forma é que a quantidade de quilómetros realizados pelos professores poderia influir nos seus níveis de fadiga e se poderia haver alguma relação com os mecanismos de regulação utilizados pelos professores, efetuaram-se as análises apresentadas na Tabela 15.

**Tabela 15. Correlações de Spearman entre MBSM, QRE e Quilómetros Realizados Semanalmente**

		<b>Quilómetros Realizados Semanalmente</b>
<b>MBSM</b>	$r_s$	.29
<b>Fadiga Física</b>	Sig.	.117
<b>MBSM</b>	$r_s$	.32
<b>Fadiga Cognitiva</b>	Sig.	.083
<b>MBSM</b>	$r_s$	.51*
<b>Fadiga Emocional</b>	Sig.	.004
<b>MBSM</b>	$r_s$	.41*
<b>Escala Completa</b>	Sig.	.023
<b>QRE</b>	$r_s$	-.32
<b>Reavaliação Cognitiva</b>	Sig.	.083
<b>QRE</b>	$r_s$	.41*
<b>Supressão Emocional</b>	Sig.	.025

Legenda: MBSM – Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (n = 30); QRE - Questionário de Regulação Emocional (n = 30); Número de quilómetros realizados semanalmente devido à atividade docente (n = 30), \*  $p < .05$ .

Os quilómetros realizados semanalmente pelos professores devido à sua atividade docente relacionam-se com o *burnout*, concretamente no que diz respeito à dimensão de fadiga emocional, e com a supressão emocional.

### B.3. Análise dos níveis de *burnout* e *brooding* considerando o sexo do professor

Com o objetivo de explorar a existência de diferenças nas dimensões avaliadas de acordo com o sexo do professor, foram realizadas análises de comparação de grupos para os dados obtidos, recorrendo a Testes de Mann-Whitney.

No que se refere à avaliação do *burnout* dos professores, globalmente os indivíduos do sexo feminino apresentaram níveis mais elevados ( $M = 2.17$ ) do que os indivíduos do sexo masculino ( $M = 2.92$ ), tendo-se tal verificado em todas as dimensões, exceto no respeitante à fadiga emocional. Existe uma tendência para que indivíduos do sexo feminino apresentem níveis mais elevados de fadiga física e para relatarem níveis de fadiga cognitiva significativamente mais elevados do que os do sexo masculino (Tabela 16).

**Tabela 16. Testes de Mann-Whitney comparando homens e mulheres, para os dados obtidos na Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed (MSBM)**

	MSBM Fadiga Física	MSBM Fadiga Cognitiva	MSBM Fadiga Emocional	MSBM Escala Completa
Mann-Whitney U	66	46.5	102.5	73.5
Z	-1.932	-2.762	-.424	-1.618
Exact Sig. [2-tailed]	.056	.005	.683	.106

Legenda: MSBM – Medida de *Burnout* de Shirom-Melamed. Teste aplicado aos indivíduos do sexo feminino ( $n = 15$ ) e masculino ( $n = 15$ ) nas suas dimensões: fadiga física, cognitiva e emocional

No que toca à resposta ruminativa, e como é possível verificar pela Tabela 17, é de apontar que os níveis de *brooding* eram em média mais altos em indivíduos do sexo feminino ( $M = 6.40$ ) do que em indivíduos do sexo masculino ( $M = 3.60$ ), sendo esta diferença estatisticamente significativa. O mesmo não se verificou na dimensão de *reflection*.

**Tabela 17. Testes de Mann-Whitney comparando homens e mulheres para os dados obtidos no Questionário de Resposta Ruminativa (QRR) – 10**

	QRR Brooding	QRR Reflection
Mann-Whitney U	53.50	81.50
Z	-2.467	-1.293
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.013	.202

Legenda: QRR: Questionário de Resposta Ruminativa. Teste aplicado aos indivíduos do sexo feminino ( $n = 15$ ) e masculino ( $n = 15$ ) no respeitante às dimensões da resposta ruminativa: *brooding* e *reflection*

Não foram encontradas diferenças significativas entre os indivíduos de ambos os sexos para as restantes variáveis, pelo que não serão apresentadas tabelas para as mesmas, com exceção da PSM, uma vez que pareceu ser relevante salientar alguns resultados da escala PSM para este teste, devido ao facto de as causas salientadas por professores de ambos os sexos serem diferentes (Tabela 18).

**Tabela 18. Testes de Mann-Whitney comparando homens e mulheres para os dados obtidos na escala Perceptions of Students Motivation**

	PSM Escala de Motivação	PSM Fatores Famíliares	PSM Relevância/ Valor Atual	PSM Aspirações/ Utilidade Futura	PSM Pressão dos Pares	PSM Fatores Pessoais
<b>Mann-Whitney U</b>	77.00	93.00	92.50	100.50	76.50	79.00
<b>Z</b>	-1.479	-0.812	-0.833	-0.500	-1.529	-1.398
<b>Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]</b>	.148	.436	.412	.624	.137	.174

Legenda. Perceptions of Students Motivation. Teste aplicado aos indivíduos do sexo feminino (n = 15) e masculino (n = 15) no respeitante à Escala de Motivação às dimensões Fatores Familiares, Relevância/ Valor Atual Aspirações/ Utilidade Futura, Pressão dos Pares e Fatores Pessoais.

Os resultados mostraram que as perceções dos professores do sexo feminino sobre a motivação dos alunos são mais baixas ( $M = 4.98$ ) em comparação com as do sexo masculino ( $M = 5.56$ ). As professoras também atribuem mais peso às causas que influenciam a motivação dos alunos, verificando-se esta tendência em todas as subescalas. No entanto, mais uma vez se reforça que para nenhum destes parâmetros foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

## C. Discussão

Esta investigação teve como principal objetivo averiguar se a motivação do docente e as suas perceções sobre a motivação dos seus alunos estavam de alguma forma relacionadas. Em conformidade com o que era expectável e tendo em conta investigação anterior (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008), as perceções sobre a motivação surgem associadas à satisfação das necessidades básicas de autonomia e competência. No contexto específico do ensino especializado de violino, são criados laços fortes de proximidade com os alunos, muito

devido às horas de contacto direto e individualizado com os mesmos, pelo que não é de espantar que esta relação se verifique de forma significativa. A única dimensão em que não foi encontrada uma relação com as perceções sobre a motivação dos alunos foi a dimensão de relacionamento. Deste modo, a forma como os professores se relacionam com os seus pares não parece ter influência na forma como percebem a motivação dos seus alunos.

Não foi encontrada relação entre a fadiga emocional e os níveis de satisfação no trabalho, concretamente de autonomia, contrariamente ao que foi apontado em investigação anterior. Num estudo realizado por Roth, Assor, Kanat-Maymon, and Kaplan (2007), a motivação autónoma mostrou-se associada positivamente com o sentido de realização pessoal dos professores e negativamente associada à exaustão emocional. Congruentemente, Lens e Decruyenaere (1991) concluíram que alunos pouco motivados têm frequentemente resultados mais baixos, o que leva a reações emocionais negativas por parte de professores preocupados. Parte desta questão poderá estar relacionada exatamente com o facto de os professores de instrumento acompanharem os alunos de forma mais próxima, tendo maior autonomia na forma como lidam com os mesmos. Poderão também compreender mais facilmente os motivos que levam os alunos a não estar tão motivados ou a atingir níveis de desempenho menos elevados. Este poderá ser o motivo pelo qual também não foi encontrada associação entre as estratégias de regulação emocional e a dimensão de relacionamento da motivação, ou com a fadiga cognitiva, ainda que Thompson (1994) aponte para a relevância da regulação emocional em aspetos como a utilização efetiva de estratégias sociais com os pares ou no desempenho cognitivo de tarefas que envolvam atraso, inibição ou objetivos a longo prazo (como é o caso da atividade docente).

De destacar que no global, os níveis globais de *burnout* não se revelaram elevados. O facto de o ensino de instrumento se dar em tipologia de aula individual poderá ser menos desgastante, já que lida com menos indivíduos e o número de alunos parece estar relacionado negativamente com a motivação do professor.

A relação encontrada, no presente estudo, entre a motivação do professor e o seu grau de *engagement* era expectável uma vez que a dimensão de *engagement* na atividade docente, entre outros fatores, define a motivação do professor na sua profissão (Sinclair, 2008). O estudo conduzido por Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma e Geijsel (2011), investigou a relação existente entre o *engagement* nas atividades profissionais de aprendizagem (concretamente experiências e reflexão), fatores motivacionais, condições de organização escolar, e práticas de liderança transformacionais, para explicar várias estratégias que os professores utilizam na

sala de aula. Os fatores motivacionais tiveram efeitos diferenciados no *engagement* dos professores, sendo este mais diretamente afetado pelas suas crenças de autoeficácia, à semelhança dos resultados obtidos.

Professores com maiores níveis de *engagement* apresentaram menores níveis de *burnout*. A relação negativa que foi encontrada neste estudo entre o *engagement* e o *burnout*, tem sido consistentemente referida noutros estudos (Leiter & Maslach, 2004; Schaufeli, & Bakker, 2004; Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002).

Tendencialmente, professores que percecionam os seus alunos como mais motivados apresentaram menores níveis de *burnout* o que vai ao encontro dos resultados de estudos anteriores (Karavas, 2010; Lens & Decruyenaere, 1991), que defendem que a falta de motivação dos alunos é uma das principais causas de *burnout* dos professores. A relação entre *burnout* e ruminação também já havia sido encontrada anteriormente por Košir, Tement, Licardo e Habe (2015), que defendem que a ruminação é um preditor de *burnout*, assim como de stress, o que fundamenta os resultados do presente estudo que apontam para uma relação entre o *brooding* dos docentes e o seu sentimento de *burnout*.

Embora investigação anterior (Martin, 2006) tenha apontado que indivíduos do sexo masculino tendem a reportar maior motivação por parte dos alunos do que indivíduos do sexo feminino, no presente estudo não foram encontradas diferenças significativas entre sexos, ainda que as médias de todas as dimensões fossem efetivamente mais baixas em indivíduos do sexo feminino. Este resultado reforça a ideia de alguma especificidade de cada sexo, mas seria necessário, por exemplo, aumentar o tamanho da amostra e explorar estas diferenças de forma mais sistemática.

Embora as médias dos níveis de supressão sejam mais altas nos homens do que nas mulheres, não foram encontradas diferenças significativas, ao contrário do esperado, tendo em conta os resultados do estudo de Vaz, Martins e Martins (2008), em que os resultados apontam que os homens recorrem mais à supressão emocional como estratégia de regulação emocional do que as mulheres. No respeitante à reavaliação cognitiva, os resultados foram inversos, sendo a diferença igualmente não significativa. Deste modo, parece que os homens recorrem mais à supressão emocional, enquanto as mulheres à reavaliação cognitiva. Seria necessária mais investigação para avaliar a razão desta tendência e compreender se esta se estende a outras áreas do ensino de música, concretamente de outros instrumentos.

No que toca à resposta ruminativa, a diferença encontrada entre os níveis *brooding* dos participantes dos sexos feminino e masculino vem consolidar a tendência sólida que tem



vindo a ser demonstrada em estudos anteriores (Dinis, Gouveia, Duarte & Castro, 2011; Nolen-Hoeksema, Larson & Grayson, 1999). Assim, as mulheres têm mais tendência a ficar presas no círculo de pensamento vicioso do que os homens, algo que não se aplica apenas a este contexto específico de ensino, mas a outras áreas, o que leva a crer que se trata de um aspeto não específico do ensino especializado de música.

É ainda de notar que, no global da amostra, os professores revelam uma necessidade mais elevada de utilizar estratégias de regulação emocional (tanto a reavaliação cognitiva como a supressão) do que os participantes do estudo de validação do questionário de regulação emocional (Vaz, Martins & Martins, 2008). Também os níveis de *brooding* para a totalidade da amostra foram significativamente mais altos do que o que havia sido relatado no estudo de validação da escala para a população portuguesa (Dinis, Gouveia, Duarte & Castro, 2011). Os estudos de validação referenciados não tiveram por objetivo fazer a aferição dos instrumentos para a população portuguesa, pelo que os valores médios encontrados nas suas amostras não poderão ser considerados valores normativos. Ainda assim, tratando-se dos estudos de validação dos instrumentos, considerámos interessante fazer esta comparação e podemos concluir que as diferenças se mostraram significativas, apresentando a nossa amostra valores mais elevados de recurso às estratégias de regulação emocional e mecanismos de ruminação. Os resultados poderão então ser indicativos de que contexto de trabalho do ensino especializado de violino, que consiste numa relação professor-aluno de um para um, poderá potenciar uma ativação mais recorrente dimensão emocional, requerendo uma gestão exigente da mesma. As dificuldades verificadas nesta gestão e consequente adoção de estratégias desadaptativas (*brooding*) podem trazer consequências tanto do ponto de vista da saúde física (insónia e comprometimento da capacidade para o trabalho) como mental (ansiedade e depressão).

Alguns dos resultados apresentados vão ao encontro de resultados obtidos em investigação anterior para outros contextos de ensino; no entanto, isso nem sempre se verificou, mostrando a importância das especificidades do ensino na motivação do professor. O facto de ser um ensino ligado a uma atividade artística que advém de um trabalho constante de aperfeiçoamento e o facto de as aulas serem lecionadas de forma individual parecem ser fatores que têm o seu peso nas variáveis estudadas.



## **IV. Estudo empírico 2: Estudo qualitativo**

Este estudo tem como principais objetivos um melhor entendimento da motivação do professor e das suas percepções sobre a motivação dos seus alunos no contexto do ensino articulado de música, através da realização de duas breves entrevistas. Neste capítulo são descritos os participantes deste estudo, apresentados os métodos de construção da entrevista semiestruturada, bem como apresentados e discutidos os resultados da sua aplicação.

### **A. Método**

#### **A.1. Participantes**

Tendo em conta a variável em estudo – percepção da motivação do aluno por parte do professor, pretendia-se selecionar os dois participantes da amostra recolhida no estudo anterior (30 professores) que constituíam os casos mais contrastantes de acordo com a avaliação da Escala de Motivação da PSM (pontuações mais extremadas): o professor que obteve a pontuação mais elevada na avaliação da motivação dos alunos e o professor que obteve a pontuação mais baixa. O participante que obteve a pontuação mais elevada (6,57 de 1 a 7) aceitou participar no segundo estudo e será identificado como Participante X. No caso do docente com a pontuação mais baixa, no entanto, não foi possível estabelecer contacto com o mesmo. Foram realizados contactos com os docentes que obtiveram as pontuações mais baixas seguintes, até obter uma resposta afirmativa. O participante que aceitou realizar a entrevistas foi o quarto participante com pontuação mais baixa (4,14 de 1 a 7) e será identificado como Participante Y.

Ambos os participantes eram do sexo masculino. O Participante X tinha 26 anos, sendo professor de violino há seis anos; já o Participante Y tinha 43 anos, exercendo a sua atividade enquanto docente há oito anos.

#### **A.2. Material: Entrevista**

Com o propósito de contribuir para um conhecimento mais aprofundado do fenómeno em estudo, optou-se pela realização de duas entrevistas semiestruturadas para recolha de informação nas palavras dos próprios intervenientes. As perguntas foram desenhadas de forma flexível, com vista a um melhor entendimento sobre a forma como os professores descrevem a sua própria motivação, relacionando-a com a forma como percebem a motivação dos seus alunos e com a forma como avaliam esta estrutura de ensino em que

estes estão inseridos (ver esquema-resumo na figura 1). Mais especificamente, pretendeu-se responder às seguintes questões-guia:

- Como descrevem os docentes a sua motivação? Manifestam um foco mais autodeterminado ou controlado? Consideram estar motivados no seu trabalho?
- Qual a natureza dos fatores que influem na sua motivação?
- Que estratégias os professores utilizam para se manter motivados?
- Como é que os professores percecionam a motivação ou desmotivação dos seus alunos, tendo por base as dimensões de esforço, *engagement* e interesse geral?
- Na visão do professor, de que forma é que o próprio regime de ensino pode influir na motivação do aluno?

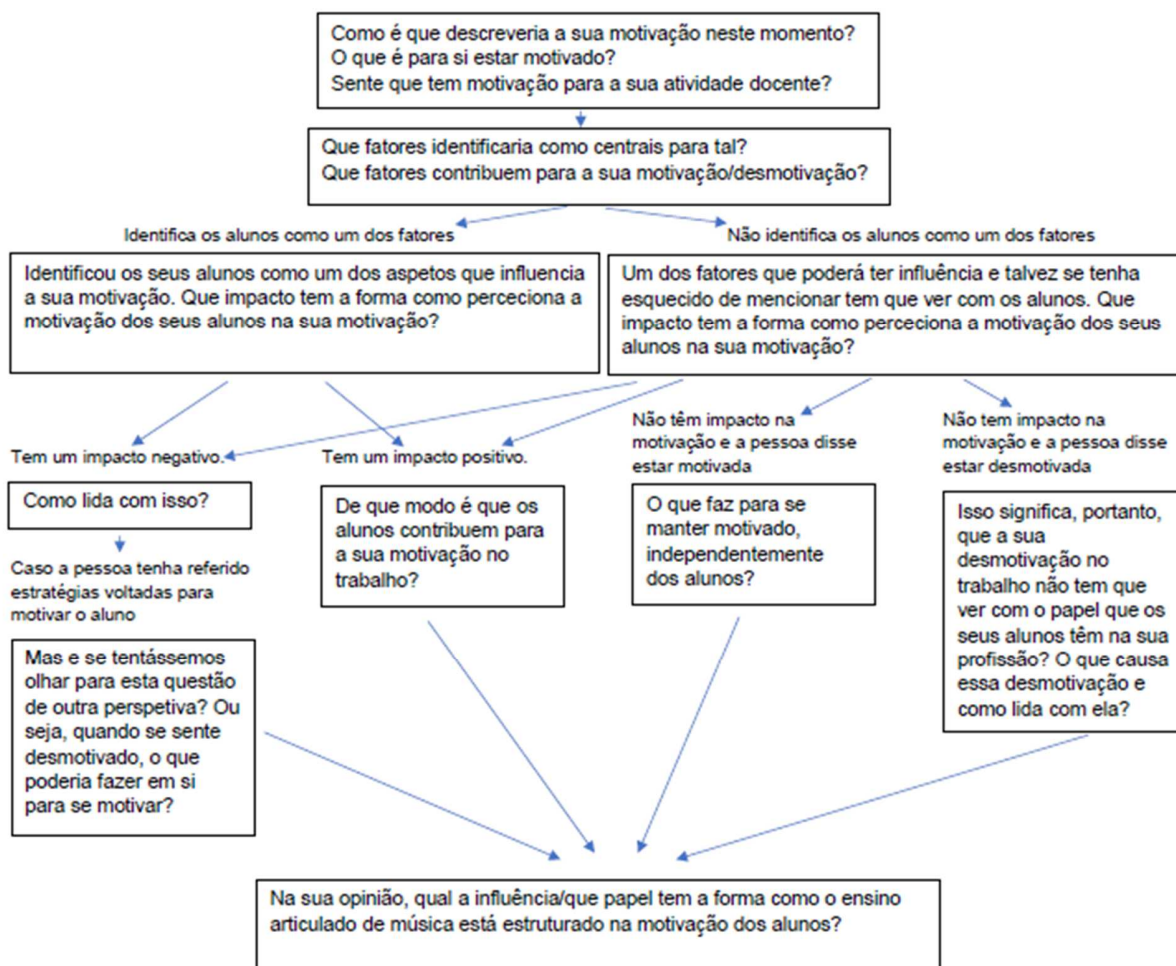


Figura 1. Esquema-resumo de construção da entrevista

### **A.3. Procedimentos: Recolha e Análise**

As entrevistas foram realizadas pela primeira autora deste trabalho e tiveram uma duração aproximada de 15 minutos. Em seguida, foram integralmente transcritas (ver Anexo 9) para posterior análise.

Para analisar o material discursivo produzido nas entrevistas foi aplicada uma técnica de análise qualitativa - a análise direta de conteúdo (Hsieh & Shannon, 2005), que parte de um foco de estudo (a perspetiva dos participantes sobre a sua motivação e sobre a motivação dos seus alunos) para a definição de um conjunto de temáticas que servem como grelha estruturada de análise que guia os codificadores. Este método permite, por um lado, conferir rigor à identificação de elementos relevantes no discurso e, por outro, possibilita a replicação do estudo com outras amostras.

Para atingir este objetivo, uma equipa de dois investigadores com *expertise* em duas áreas de relevo para o fenómeno em estudo (psicologia e ensino de música) reuniu-se para definir e operacionalizar a estrutura de análise (apresentada na Tabela 18). Primeiramente, os investigadores identificaram as temáticas que têm sido descritas na literatura como importantes na análise do fenómeno em estudo. Em seguida, selecionaram, de forma consensual, as temáticas (teoricamente orientadas) que se aplicavam às especificidades dos dois casos em estudo, integrando uma abordagem *top-down* e *bottom-up*. Ficaram definidas as seguintes temáticas de análise: motivação do professor (intrínseca vs. extrínseca), fatores de motivação/desmotivação do professor, estratégias de auto-motivação do professor, caracterização do aluno motivado, caracterização do aluno desmotivado e caracterização do ensino articulado. A codificação dos dados das entrevistas foi realizada pelos dois investigadores, de forma independente. Um dos investigadores desconhecia as pontuações dos participantes no respeitante às perceções de motivação sobre os seus alunos.

## **B. Resultados**

Na Tabela 18 são apresentados os resultados obtidos a partir da análise segundo as temáticas previamente definidas, para as quais foram encontradas diferentes categorias e subcategorias, de acordo com os critérios descritos anteriormente. No Participante X, para a temática “motivação do professor (intrínseca vs. extrínseca), surgiram as categorias e subcategorias “foco no próprio” e “desafio pessoal”, enquanto no Participante Y surgiu a

categoria “foco nos alunos”. Para a temática “fatores de motivação/ desmotivação do professor”, foram constituídas para ambos os participantes as categorias “extrínsecos” e “competência”. A subcategoria “desafio pessoal” foi também comum a ambos, mas enquanto no Participante X se destacou a subcategoria “local de trabalho”, para o participante Y surgiu a subcategoria “alunos”. Para a “caracterização do aluno motivado”, o Participante X destacou a categoria “*engagement*” e a subcategoria “exige mais de si e do professor”, enquanto o Participante Y destacou a categoria “esforço” e a subcategoria “cumpre”. Para a “caracterização do aluno desmotivado”, ambos os professores realçaram as categorias “*disengagement*”, “desinteresse” e “mau desempenho”, bem como a subcategoria “não realiza as tarefas”. Enquanto no Participante X surgiu a subcategoria “não evolui”, no Participante Y surgiu a subcategoria “não assimila”. No Participante X, para a temática “caracterização do ensino articulado”, surgiu a categoria “possibilita horário flexível”, enquanto no Participante Y surgiu a categoria “necessidade de articulação”. Para cada categoria/subcategoria são apresentados excertos da entrevista que fundamentam e permitem compreender a sua codificação.

**Tabela 18. Codificação dos dados das entrevistas**

Temática	Professor	Categoria	Subcategoria	Discurso
Motivação do professor (Intrínseca vs. Extrínseca)	Participante X	Foco no próprio	Desafio Pessoal	“a motivação é bastante” “quero mostrar trabalho, quero desenvolver as aprendizagens que tive”, “quero tirar o melhor dos alunos”, “por isso é um prazer vir para cá trabalhar”
	Participante Y	Foco nos alunos		“sim e não” “quando os alunos trabalham, a pessoa sente-se motivada, e quando eles fazem o melhor que podem e que conseguem alguns resultados, sim. Quando não, é uma dor de cabeça”
	Participante X	Extrínsecos	Local de trabalho (espaço físico; contexto geral: alunos e colegas; proximidade de casa)	“condições”, “alunos muito bons, colegas de trabalho muito bons”, “viver e trabalhar na cidade”

Fatores de Motivação/ Desmotivação do professor		Competência	Desafio Pessoal	“como estou em início de carreira, quero mostrar trabalho, quero desenvolver as aprendizagens que tive no meu Mestrado em Ensino de Música, na minha Licenciatura em Violino, quero tirar o melhor dos alunos, quero que eles sejam uma referência no conservatório”
	Participante Y	Extrínsecos	Alunos	“[os alunos] estarem eles também motivados, porque se eles não estiverem motivados, eu também não estou”
		Competência	Desafio Pessoal	“é uma questão de me desafiar a mim mesmo”
Estratégias de Auto-Motivação do professor	Participante X	Foco no próprio	Persistência	“eu sou teimoso”
			Bons compensam	“se tiver 1 ou 2 que trabalham bastante”
	Participante Y	Foco no próprio	Desafio Pessoal	“também é um desafio conseguir levá-los e conseguir que eles fizessem pelo menos aquilo que é aceitável”
			Motivar os alunos	“eu tento motivar os meus alunos”, “estimular os alunos”
		Foco na dinâmica professor-aluno	Persistência	“com muito esforço e com muita paciência”
			Desistir	“nesses casos a pessoa perde um bocadinho a paciência, outras vezes desliga completamente, não é, porque... não vale a pena, não é?”
Caracterização do Aluno Motivado	Participante X	<i>Engagement</i>	Exige mais de si e do professor	“na aula me provoca, que puxa por mim e que me pede sempre coisas... conteúdos mais difíceis”, “se excede sempre um bocado a si próprio”
	Participante Y	Esforço	Cumpre	“os alunos cumpram aquilo que lhes é pedido”
Caracterização do Aluno Desmotivado	Participante X	<i>Disengagement</i>	Não realiza as tarefas	“de uma aula para a outra... não faz nada”, “não consulta o trabalho que foi descrito de uma aula para outra”
		Desinteresse		“está cá a passar um bocado de tempo”

		Mau Desempenho	Não evolui	“o nível dele de uma aula para a outra está igual ou pior do que que estava”
	Participante Y	<i>Disngagement</i>	Não realiza as tarefas	“não estudam”
		Desinteresse		“estão ali por estar”
		Mau Desempenho	Não assimila	“não assimilam”
Caracterização do Ensino articulado	Participante X	Possibilita Horário Flexível		“um horário mais flexível, mais ajustado para o ensino da música”, “logística que lhes permita ter mais dedicação e mais possibilidades de estudar o instrumento e estudar as outras disciplinas do ensino especializado da música.”
	Participante Y	Necessidade de articulação		“está mal estruturado”, “os alunos têm muito pouco tempo de aulas”, “não estruturado para pessoas que querem seguir música”, “dá emprego muitos a docentes”, “nós estamos a dar formação em música.”

## C. Discussão

Seguidamente são apresentadas as perguntas de investigação às quais se pretendia obter resposta, bem como reflexões sobre os dados recolhidos.

### A motivação do professor

#### 1. Como é que os professores descrevem a sua motivação?

De acordo com o que já foi descrito anteriormente na secção B do capítulo II (página 17), a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca de acordo com a fonte do que move um indivíduo a ter determinado comportamento. A motivação intrínseca tem por base a vontade do sujeito em realizar uma ação, sem fatores externos, partindo sempre do indivíduo. Neste caso, o próprio ato de ensinar é, para um professor intrinsecamente motivado, suficiente para o manter empenhado no desempenho da sua profissão. Pelo contrário, a motivação extrínseca está dependente de fatores externos ao indivíduo, sendo as ações motivadas pelos resultados da ação e não por interesse na atividade em si (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).



Tendo em conta a investigação realizada sobre as percepções de motivação dos alunos, que aponta para que as percepções sobre a motivação dos alunos estejam relacionadas com a motivação autodeterminada (ou intrínseca) do professor (Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008), teceu-se a hipótese de que professores que percebem os seus alunos como mais motivados estão mais intrinsecamente motivados.

Os dois professores entrevistados descreveram a sua motivação de forma diferente, não só no foco como no quanto estavam motivados. O Participante X, que descreveu que o foco da sua motivação estava em si mesmo, considerou que a sua “motivação é bastante”. Por outro lado, o Participante Y, cujo foco de motivação é descrito como estando mais centrado nos alunos (extrínseco), quando questionado se estava motivado respondeu de forma ambivalente “sim e não”. Os resultados encontrados vêm corroborar a literatura, uma vez que o professor (X), que descreveu a sua motivação com um foco em si mesmo, percebeu os seus alunos enquanto muito motivados, e o padrão inverso foi encontrado no Participante Y.

2. Que fatores contribuem para a motivação (ou desmotivação) dos professores no contexto do ensino articulado de violino?

Na secção C do capítulo II (página 19) foram apontadas algumas causas que contribuem para a desmotivação do professor, tendo sido identificadas questões administrativas, características estruturais e físicas, e os alunos como fator preponderante. No que toca à motivação, no entanto, as causas externas (e.g. remuneração) não parecem destacar-se como relevantes. Concordantemente, este dado foi reforçado pelo Participante Y, que referiu que para ele “a motivação não é a questão financeira”.

Segundo o já descrito anteriormente e de acordo com a TDA, a motivação está assente na satisfação das três necessidades psicológicas (autonomia, competência e relacionamento). Assim, segundo a TDA, quanto mais satisfeitas essas necessidades básicas, melhor será o sentimento de realização e bem-estar pessoal.

No presente estudo, ambos os professores apontam os seus alunos como um fator que afeta a sua motivação, embora tenham atribuído um foco diferente na forma como isso acontece. O Participante Y referiu que a sua motivação depende diretamente da motivação que os alunos demonstram, dizendo mesmo: “se eles não estiverem motivados, eu também não estou”. Salientou ainda que a motivação para a sua atividade docente é encarada como um desafio pessoal, pois é “uma questão de me desafiar a mim mesmo”, estando esta questão muito ligada à sua autoperceção de competência. Já o Participante X, ao contrário do que a literatura aponta os alunos apenas como um fator de desmotivação (Bradley, 2010; Kiziltepe,

2006), referiu que os seus alunos no geral contribuem para a sua motivação. Identificou também outros fatores externos, relacionados com o local de trabalho (espaço físico, contexto geral, alunos, colegas, proximidade com habitação): “condições”, “alunos muito bons, colegas de trabalho muito bons”, “viver e trabalhar na cidade”. A noção de competência também surgiu, numa vertente muito autocentrada: “como estou em início de carreira, quero mostrar trabalho, quero desenvolver as aprendizagens que tive no meu Mestrado em Ensino de Música, na minha Licenciatura em Violino, quero tirar o melhor dos alunos, quero que eles sejam uma referência no conservatório”.

### 3. Como é que os professores lidam com os alunos desmotivados?

De acordo com o estudo de Bradley (2010), no qual os dados também foram recolhidos através de entrevistas, os professores consideram que os alunos bons compensam a existência de alunos desinteressados. No entanto, estas entrevistas foram realizadas a professores que lecionam em contexto de turma, realidade esta que se distancia do ensino de um instrumento musical no contexto do presente estudo. Neste sentido, este estudo também pretendia testar se neste contexto específico os professores lidam de forma semelhante ou se têm estratégias diferentes para lidar com a situação.

De forma a perceber que estratégias internas de motivação utilizam os professores, foi realizado um direcionamento propositado da questão para o próprio, caso o professor apontasse apenas estratégias que pretendessem moldar a motivação dos alunos. Ambos os professores tentam, de algum modo, fazer com que os seus alunos trabalhem mais quando os percecionam como menos motivados e salientam, por um lado, a persistência do professor como condição necessária para que tal aconteça (“eu sou teimoso”, “com muito esforço e com muita paciência”) e, por outro, destacam a importância da relação professor-aluno: “[tento perceber] o que é que eu consigo fazer para que ele trabalhe mais um bocadinho”, “eu tento motivar os meus alunos” e “estimular os alunos”. No entanto, no Participante X foi bem mais saliente o foco no próprio, tendo referido que “se tiver 1 ou 2 que trabalham bastante” chega para que se mantenha motivado no seu trabalho, o que corrobora os resultados do estudo supramencionado.

## A motivação do aluno

### 1. Como descreve um aluno motivado ou desmotivado?

O objetivo desta questão era compreender, na opinião dos professores, que dimensões da motivação dos alunos têm mais influência na sua perceção do grau de motivação dos

mesmos (alunos motivados vs. alunos desmotivados): esforço, *engagement* e interesse geral. Estas categorias relacionam-se com as dimensões avaliadas pelo questionário *Perceptions of Students Motivation*, aplicado no estudo quantitativo.

Na descrição dos alunos motivados, ambos os professores se focaram apenas numa das dimensões. O Participante X centrou-se na dimensão de esforço, descrevendo o aluno motivado como aquele que “se excede sempre um bocado a si próprio”, dizendo também que é aquele que “na aula me provoca, que puxa por mim e que me pede sempre coisas... conteúdos mais difíceis”. O Participante Y centrou-se na dimensão de *engagement*, defendendo que para que os alunos estejam motivados é necessário que “cumpram aquilo que lhes é pedido”.

No entanto, quando descreveram um aluno desmotivado, foram referidas pelos dois professores as dimensões de *engagement* e interesse geral. O Participante X disse que um aluno desmotivado não valoriza, não evoluiu: “de uma aula para a outra... não faz nada, o nível dele de uma aula para a outra está igual ou pior do que que estava”, “não consulta o trabalho que foi descrito de uma aula para outra”, “está cá a passar um bocado de tempo”. O Participante Y disse que os alunos desmotivados “não estudam”, “não assimilam” e “estão ali por estar”.

Além das categorias esperadas e apontadas na literatura, os dois professores destacaram ainda o mau desempenho dos alunos como um indicador de falta de motivação, reforçando que um aluno que não está motivado não evolui e não assimila o que lhe é transmitido. Poderá este resultado ser um indicador do contágio para o ensino articulado da cultura de “resultados” dominante no ensino regular?

## 2. De que forma a estruturação do ensino articulado pode influenciar a motivação do aluno?

A investigação que tem sido realizada sobre o ensino articulado de música defende que os programas do ensino articulado estão muito direcionados para a profissionalização, fazendo com que os alunos sejam confrontados com objetivos que não estão adequados à sua realidade (Rosa, 2015; Sousa, 2015). Nos nossos resultados, quando questionados sobre a influência do ensino articulado na motivação dos seus alunos, a questão da via profissionalizante não foi a mais focada pelos professores. Além disso, quando este aspeto foi mencionado, o discurso seguiu o caminho contrário ao esperado: o Participante Y descreveu o ensino articulado como um ensino “não estruturado para pessoas que querem seguir música” e que “dá emprego muitos a docentes”. Ambos referiram dar aulas extra aos alunos para os ajudar a atingir os objetivos, reforçando que o tempo letivo é normalmente insuficiente.

No que se refere ao ajustamento do ensino articulado às necessidades dos alunos, as opiniões dos dois professores foram contrárias. O Participante X defende que o ensino articulado possibilita “um horário mais flexível, mais ajustado para o ensino da música” e uma “logística que lhes permita ter mais dedicação e mais possibilidades de estudar o instrumento e estudar as outras disciplinas do ensino especializado da música.” Já o Participante Y defende que este não articula, que “está mal estruturado” e que “os alunos têm muito pouco tempo de aulas”. No entanto defende que isto não tem um papel preponderante na motivação dos alunos, já que “o ensino não faz milagres, seja ele articulado ou não”.

## V. Considerações finais

Este projeto de investigação tinha como principal objetivo explorar se a motivação dos professores de violino do ensino articulado da região de Aveiro se relaciona com as perceções sobre a motivação dos seus alunos. Os resultados encontrados parecem indicar que os professores que percecionam os seus alunos como mais intrinsecamente motivados estarão mais motivados na sua profissão. Congruentemente, estes professores mostraram ainda maiores níveis de *engagement* no seu trabalho e menores níveis de *burnout*.

O ensino articulado é, de facto, um contexto de ensino com características específicas, o que faz com que o universo de professores estudado seja único quando comparado com docentes de outras áreas de ensino. O facto de as aulas serem lecionadas em contexto individual poderá ser um motivo para que os professores de instrumento apresentem menores níveis de fadiga emocional quando comparados com docentes de outras áreas. Nenhum dos professores mostrou níveis acentuados de fadiga emocional, contrariamente ao que apontam os dados da Fenprof que revelam que mais de 75% dos professores do ensino regular apresentam níveis elevados de exaustão emocional (Diário de Notícias, 2018), o que curiosamente parece ser o campo menos afetado nos professores deste estudo. A proximidade que se cria com um aluno, o facto de os objetivos serem mais tangíveis e direcionados para um único indivíduo poderão ter algum peso nesta equação. Neste sentido, fica a curiosidade de se outros professores do ensino de música que lecionem em contexto de turma (concretamente formação musical e classe de conjunto) apresentariam níveis semelhantes de desgaste emocional.

O facto de a fadiga emocional dos professores, bem como o seu nível de *brooding*, surgirem relacionados com os quilómetros que realizam por semana, levanta algumas questões sobre os professores que fazem mais deslocações (e mais longas) para as suas aulas. Embora o caso dos professores de violino não seja o mais alarmante no contexto do ensino especializado de música, professores de outros instrumentos como fagote ou contrabaixo têm menos alunos e, consequentemente, acabam por lecionar em várias escolas para completar o seu horário. Este seria um aspeto que seria importante estudar futuramente.

Os indivíduos do sexo feminino mostraram maiores níveis de *brooding* e fadiga cognitiva. Uma vez que não existem dados que permitam enquadrar estes resultados neste contexto específico, serão necessários mais estudos para esclarecer se: (i) existe algum motivo para que no contexto do ensino especializado de um instrumento exista esta diferença;

(ii) esta diferença se trata de uma tendência generalizável a outras áreas (o *brooding* tem consistentemente relevado valores mais elevados no sexo feminino).

Os professores com mais anos de experiência revelaram níveis mais elevados de satisfação nas necessidades de competência. Este dado poderá estar associado ao facto de os anos de experiência de prática instrumental e pedagógica permitirem atingir mais segurança e confiança no exercício da sua profissão.

As descrições de um aluno motivado, realizadas pelos dois professores entrevistados, foram bastante divergentes nos pontos salientados por cada um. Curiosamente, na definição de um aluno desmotivado, ambos os professores justificaram o seu argumento com noções de desempenho, e não apenas com as dimensões consideradas no questionário que avalia as percepções sobre a motivação dos alunos (*esforço, engagement*, e interesse geral). Este resultado parece de extrema relevância para a prática, pelo que seria importante aprofundar a relação entre as noções de desempenho e de motivação dos alunos para esclarecer até que ponto é que os alunos que os professores consideram menos empenhados não são na verdade alunos com performances menos elevadas.

As várias reestruturações do ensino articulado tiveram repercussões no ensino e as opiniões sobre as mesmas parecem dividir-se, sendo que os professores entrevistados têm percepções divergentes entre si e diferentes daquilo para que a literatura aponta. Deste modo, e embora existam vários estudos que focam as mudanças e estruturação do ensino articulado, a investigação que aborde as percepções dos professores nesta matéria é ainda escassa. Nas entrevistas, ambos os professores salientaram que dão aulas extra aos alunos, tendo um deles mencionado que “os 45 minutos não chegam”. Tal leva a questionar até que ponto a estrutura de ensino afeta a própria motivação do professor, e não apenas a do aluno, já que como o Participante Y referiu “o ensino não faz milagres, seja ele articulado ou não”.

Os resultados deste estudo reforçam a importância de estudar casos de disciplinas diferentes, revelando-se particularmente significativo no caso do ensino especializado de música devido às suas especificidades. O presente projeto de investigação oferece dados e pistas para estudos futuros sobre aspetos importantes da motivação dos professores deste contexto de ensino, que afetam diretamente a sua vida profissional. A adaptação da escala PSM: *Perceptions of Students Motivation* para português europeu, nomeadamente para o contexto específico do ensino da música, contribui para contrariar a lacuna existente de instrumentos de avaliação para esta população específica. Seria relevante expandir a amostra de forma a ser possível validar a escala para a população portuguesa.

Como limitações deste estudo, destacamos que a ausência de dados normativos para a população portuguesa no que se refere à escala traduzida no estudo quantitativo (sobre as perceções da motivação dos alunos), o que impossibilita análises mais detalhadas. Por outro lado, a amostra deste estudo também não era suficientemente grande para que se pudessem efetuar alguns cálculos estatísticos que permitiriam alcançar conclusões mais consistentes e generalizáveis. O facto de não ter sido possível entrevistar o professor com os valores mais baixos no que toca às perceções sobre a motivação dos alunos impediu o acesso a perspetivas verdadeiramente contrastantes, tal como tinha sido previsto.

Cowell e Hewiit (2011) defendem que a motivação é o *sine qua non* da aprendizagem, seja ela musical ou de outro tipo. Não obstante, a motivação é também o motor de qualquer outra atividade humana, incluindo dos docentes, que mostram maiores níveis de envolvimento no seu trabalho e menores níveis de desgaste quanto mais motivados estão. Embora, como um dos professores entrevistados referiu, a maioria dos professores dê aulas de violino “porque tem que dar”, devido à falta de oportunidades em obter rendimento exclusivamente através da atividade artística – hipótese esta que poderia ser apoiada pelo facto de a maioria dos professores ter atividade artística além da atividade docente – os professores não se apresentam, no geral, desmotivados no seu trabalho. Estes parecem encontrar motivos para persistir, seja um desafio pessoal, seja querer desenvolver e aplicar as suas competências, seja querer que os seus alunos façam mais e melhor. Encontrar propósito no que fazem parece ser o que motiva estes professores a lidar com os desafios que a profissão acarreta.





## **Parte II**

### **Relatório de Estágio**



## **I. Introdução**

Tal como foi referido na Parte I da presente dissertação, o ensino especializado de música apresenta dinâmicas próprias. Mesmo dentro do ensino de música, os diversos tipos de ensino de música (livre, articulado, supletivo, profissional) têm objetivos diferentes, criando desafios diferentes para o docente. Deste modo, é preciso adaptar as metodologias aos diversos contextos de aprendizagem, os quais não dependem apenas do meio envolvente (escola, tipo de ensino), mas também das vivências individuais do aluno e daquilo que o rodeia.

Assim, esta segunda parte da dissertação constitui-se de capítulos que abordam (i) o contexto da instituição de acolhimento, ao nível da sua história, contexto envolvente, oferta formativa, bem como o seu funcionamento interno nos vários domínios, partindo de seguida para (ii) a descrição dos objetivos gerais e regras de avaliação previstas pela instituição, (iii) a caracterização das turmas sobre os quais incidiu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), bem como do professor cooperante, apresentando o plano anual de formação, uma descrição individual dos alunos, as metodologias aplicadas e respetiva fundamentação, refletindo sobre a relação pedagógica, concluindo com a descrição das (iv) as aulas e atividades em que participei/ organizei.

Espera-se com esta segunda parte que sejam postos em evidência os aspetos supramencionados e que seja demonstrada a importância do envolvimento dos docentes na vida escolar dos alunos, não apenas na sua formação educativa, mas também pessoal.



## **II. Contextualização da Instituição de Acolhimento: Jobra – Associação de Jovens da Branca**

### **A. História**

A Jobra nasceu como Movimento de Jovens da Branca em 8 de dezembro de 1969 na freguesia da Branca, concelho de Albergaria-a-Velha, Distrito de Aveiro, tendo como fim a ocupação dos tempos livres dos jovens, mediante a promoção de atividades de índole sociocultural, recreativa e desportiva.

Tem sede no edifício do Centro Cultural da Branca, construído de raiz pela Câmara Municipal de Albergaria-a-Velha e inaugurado no dia 29 de abril de 2006. O Conservatório de Música da Jobra (CMJ) foi fundado a 3 de outubro de 1986 por Filipe Marques, como Escola Particular de Ensino Livre, tendo como missão a sensibilização para a música através da prática de um instrumento, assim como a divulgação e o desenvolvimento do ensino artístico, da cultura e recreio de toda a população, em especial dos jovens.

Em 1994, o CMJ foi reconhecido como Escola de Ensino Oficial Artístico. Em 1999 recebeu autorização definitiva de funcionamento pela Direção Regional de Educação do Centro (DREC). No ano letivo 2006/2007, o Conservatório abriu o curso básico oficial da Dança, reconhecido pela DREC, sendo a única escola a ministrar este curso no distrito de Aveiro.

No ano letivo de 2008/2009, abriu dois Cursos Profissionais: Instrumentista de Soprano e de Percussão e Artes do Espetáculo – Interpretação. No ano letivo seguinte, abriu dois novos Cursos Profissionais: Intérprete de Dança Contemporânea e Instrumentista de Cordas e de Tecla. Em 2010/2011 abre o primeiro Curso Profissional de Nível IV (10.º, 11.º e 12.º ano) de Instrumentista de Jazz em Portugal, curso pioneiro a nível nacional, tendo sido a primeira e única escola a lecioná-lo nesse ano letivo.

A Art'J – Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra foi autonomizada em 2015, e reúne, desde o ano letivo 2015/2016, as ofertas formativas de ensino profissional lecionadas no Conservatório de Música da Jobra. A Art'J é uma Escola Profissional Privada, regulamentada pela Portaria 92/2014, de 20 de junho.

## B. O espaço escolar e o meio envolvente

A Jobra situa-se na freguesia da Branca, concelho de Albergaria-a-Velha, Região Centro. As suas instalações foram especialmente concebidas para o ensino artístico de música, dança e teatro. São consideradas pela Direção Regional de Educação do Centro (DREC) como as melhores instalações para o ensino artístico da Região Centro, abrangendo uma área total de 3.000 m<sup>2</sup>.

**Tabela 19. Instalações do espaço escolar**

<b>Espaços de ensino geral:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 19 salas de aula;</li><li>• 1 sala de informática e multimédia;</li><li>• 8 arrecadações para material didático;</li><li>• 2 gabinetes de trabalho para professores.</li></ul>	<b>Espaços especializados para o ensino do Teatro e da Dança:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 9 oficinas e anexos;</li><li>• 14 salas de trabalho;</li><li>• 3 estúdios de dança com 7 anexos (vestiário, duches, sanitários).</li></ul>	<b>Espaços especializados para o Ensino da Música:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 23 salas de estudo e prática de instrumento;</li><li>• 12 salas de Teoria Musical;</li><li>• 1 sala de ensaio de orquestra;</li><li>• 1 sala de ensaio de coro</li><li>• 3 salas de prática de conjunto;</li><li>• 8 arrecadações.</li></ul>
<b>Centro de recursos da escola:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 biblioteca;</li><li>• 1 auditório com capacidade para 180 pessoas;</li><li>• 5 arrecadações de audiovisuais e equipamento de proteção.</li></ul>	<b>Espaços sociais e de convívio:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1 sala de professores;</li><li>• Diversos espaços de convívio de alunos.</li></ul>	<b>Direção, gestão escolar e serviços:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 8 salas.</li></ul>

A boa localização geográfica, bem como a forte componente artística, industrial e agrícola, oferecem boas oportunidades de emprego e colocação da população proveniente da região em diversos postos de trabalho. O concelho de Albergaria-a-Velha é constituído pelas freguesias da Branca, de Ribeira de Fráguas, de Valmaior, de Albergaria-a-Velha, de Angeja, de Frossos, de São João de Loure e de Alquerubim.

Toda a região possui diversos equipamentos, infraestruturas e polos culturais como:

- No concelho de Albergaria-a-Velha: o Cineteatro Alba, o Centro Cultural São João de Loure, a Biblioteca Municipal, o Arquivo Municipal, e a Casa Municipal da Juventude;
- No concelho de Sever do Vouga: o Centro das Artes e do Espetáculo, a Biblioteca Municipal, o Centro Social de Pessegueiro do Vouga, e o Espaço Internet;
- No concelho de Oliveira de Azeméis: Casa-Museu Ferreira de Castro, o Roteiro Literário Caminhos de Ferreira de Castro, o Arquivo Municipal, a Biblioteca Municipal Ferreira de Castro, o Centro Lúdico o Cineteatro Caracas;
- No concelho de Vouzela: Cineteatro Dr. João Ribeiro.

### **C. Oferta educativa**

A oferta educativa da Jobra estende-se às áreas da Música, Dança e Teatro. Dispõe de cursos oficiais de música e dança nos regimes articulado, integrado e livre. Dispõe ainda de regime integrado e livre de teatro, e de regime supletivo de música. A instituição alberga alunos desde o pré-escolar até ao secundário e, no caso dos cursos livres, também adultos.

Os cursos oficiais existentes (acordeão, órgão, piano, clarinete, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, oboé, saxofone, trompa, trompete, tuba, trombone, percussão, contrabaixo, guitarra clássica, guitarra portuguesa, harpa, viola d'arco, violino e violoncelo) são reconhecidos e certificados pelo Ministério de Educação e Ciência.

A oferta educativa dispõe-se em três núcleos:

- CMJ – Conservatório de Música da Jobra, em que os alunos frequentam os ensinos articulado e supletivo;
- Art’J – Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra, que dispõe da modalidade de ensino integrado;
- Made in J – Academia de Artes da Jobra, onde se realizam os cursos livres.

As 3 escolas têm como valores comuns: rigor e competência; empenho e dedicação; transparência; criatividade; ambição; paixão.

#### **C.1. Ensino articulado**

O Conservatório de Música da Jobra, Escola de Ensino Oficial Artístico, tem como missão qualificar e sensibilizar pessoas nas artes do espetáculo num ambiente eclético, formal, criativo e de prática intensiva. Tem disponíveis os seguintes cursos: Curso de Iniciação; Curso Básico de Dança; Curso Básico de Música.

O curso básico de música destina-se a alunos que frequentem os segundo e terceiro ciclos do ensino básico de escolaridade. Neste curso são ministradas as disciplinas de formação musical e de instrumento – Acordeão, Órgão, Piano, Clarinete, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Oboé, Saxofone, Trompa, Trompete, Tuba, Trombone, Contrabaixo, Guitarra Clássica, Guitarra Portuguesa, Harpa, Viola-d'arco, Violino e Violoncelo. Abarca ainda, a cadeira de classe de conjunto composta pelas disciplinas de Coro, Orquestra de Sopros, Orquestra Clássica, Orquestra de Cordas, Orquestra Orff, Grupo de Percussão, Quartetos e Quintetos de Madeiras e Metais. Este curso pode ser também frequentado numa tipologia de ensino supletivo. Os Cursos são ministrados em regime articulado, regidos pela Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho, e Portaria nº 223-A/2018 estando abrangidos pelo Contrato de Patrocínio 2018/2024.

O CMJ tem protocolo com as seguintes escolas:

- Agrupamento de Escolas da Branca
- Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha
- Agrupamento de Escolas do Loureiro e Pinheiro da Bemposta
- Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa
- Agrupamento de Escolas de Estarreja
- Colégio de Albergaria
- Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga<sup>1</sup>
- Agrupamento de Escolas Soares Basto – OAZ
- Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro – OAZ
- Agrupamento de Escolas de Vouzela<sup>2</sup>
- Agrupamento de Escolas de Campia e Vouzela<sup>2</sup>

Outras parcerias e protocolos:

- Fundação Casa da Música
- Orquestra Filarmonia das Beiras
- Companhia Paulo Ribeiro
- Companhia de Dança de Aveiro
- Companhia Instável

---

<sup>1</sup> Aulas a decorrerem no próprio Agrupamento

<sup>2</sup> Aulas a decorrerem no Pólo CMJ | Vouzela



- Câmara Municipal de Albergaria-a-Velha
- ARMAB – Associação Recreativa e Musical Amigos da Branca
- Banda Amizade – Banda Sinfónica de Aveiro
- Banda de Música de Loureiro
- Colégio de Albergaria

### **C.2. Ensino supletivo**

Os alunos inscritos em regime supletivo podem frequentar qualquer um dos anos/ graus do curso básico de música, desde que o desfasamento entre o ano de escolaridade que frequentam no ensino básico e os anos/graus de qualquer das disciplinas constantes do plano de estudos do curso do ensino especializado da música não seja superior a dois anos (retirado do projeto educativo).

### **C.3. Ensino profissional**

A Art'J tem como missão formar e qualificar nas artes do espetáculo num ambiente eclético, formal, criativo e de prática intensiva, proporcionando o desenvolvimento de competências profissionais adequadas ao mercado de trabalho. Tem disponíveis os seguintes cursos: Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão; Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla; Curso Profissional de Instrumentista de Jazz; Curso Profissional de Técnico de Produção e Tecnologias de Música; Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea; Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação.

Em seguida são apresentadas as tabelas com as várias disciplinas que constituem o currículo dos diferentes cursos profissionais, bem como o seu corpo docente.

**Tabela 20. Disciplinas e Corpo Docente da Área de Especialização do Curso Profissional Instrumentista de Cordas e Teclas**

<b>Disciplinas da Área Sociocultural</b>	
Português; Inglês; Área de Integração; Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Física.	
<b>Disciplinas da Área Científica</b>	
História da Cultura e das Artes; Teoria e Análise Musical; Física do Som.	
<b>Disciplinas da Área Técnica</b>	
Instrumento; Música de Câmara; Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento; Projetos Coletivos e Improvisação; Formação em Contexto de Trabalho.	
<b>Professores</b>	<b>Área de Especialização</b>
Bruno Paralta, Daniel Fonseca e Paulo Margaça	Guitarra Clássica
João Mesquita, Rafael Araújo, José Vilas Boas e Liziane Venes	Piano
Mónica Reis	Órgão
António Graça	Acordeão
Ricardo Queirós e Alfeu Carneiro	Violino
Leandra Moraes	Viola d'arco
Raquel Andrade	Violoncelo
Joana Lopes	Contrabaixo
Maria do Céu Mota, Rafael Araújo e Liziane Venes	Pianista Acompanhador
André Granjo e Ricardo Queirós	Orquestras
Ana Barros	Canto
A designar	Guitarra Portuguesa
A designar	Vertente de Música Antiga: Alaúde, Violino
A designar	Cravo

**Tabela 21. Disciplinas e Corpo Docente da Área de Especialização do Curso Profissional Instrumentista de Sopros e Percussão**

<b>Disciplinas da Área Sociocultural</b>	
Português; Inglês; Área de Integração; Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Física.	
<b>Disciplinas da Área Científica</b>	
História da Cultura e das Artes; Teoria e Análise Musical; Física do Som.	
<b>Disciplinas da Área Técnica</b>	
Instrumento; Conjuntos Instrumentais; Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento; Projetos Coletivos e Improvisação; Formação em Contexto de Trabalho	
<b>Professores</b>	<b>Área de Especialização</b>
Andreia Soares, Eva Morais e Marco Pereira	Flauta Transversal
Ana Madalena Silva	Oboé
António Rosa e Carlos Ferreira	Clarinete
Ana Bastos	Fagote
Luís Silva e Jorge Silva	Saxofone
Ana Duarte	Trompa
Hernâni Petiz e Pascoal Pires	Trompete
Álvaro Pinto e Élson Pinho	Trombone
Abílio Liberal	Tuba e Eufónio
Jeffery Davis e Sandro Mota	Percussão
Maria do Céu Mota, Rafael Araújo e João Mesquita	Pianista Acompanhador
André Granjo	Orquestras

**Tabela 22. Disciplinas e Corpo Docente da Área de Especialização do Curso Profissional Instrumentista de Jazz**

<b>Disciplinas da Área Sociocultural</b>	
Português; Inglês; Área de Integração; Tecnologias da Informação e Comunicação; Educação Física.	
<b>Disciplinas da Área Científica</b>	
História da Cultura e das Artes; Teoria e Análise Musical; Física do Som.	
<b>Disciplinas da Área Técnica</b>	
Instrumento -- Jazz; Combo; Orquestra de Jazz (Big Band, Coro, Orquestra de Guitarras, Orquestra de Percussão) e Naípe; Técnicas de Improvisação; Formação em Contexto de Trabalho.	
<b>Professores</b>	<b>Área de Especialização</b>
João Martins e Manuel Marques	Saxofone
André Rocha	Trompete
Ricardo Resende	Trombone
Luís Castro, Mariana Vergueiro e Ana Marques	Voz
Joaquim Rodrigues, Pedro Neves e Gonçalo Moreira	Piano
Ricardo Coelho	Vibrafone
Aires Fernandes, Carlos Mendes, Guilherme Magalhães e Renato Dias	Guitarra
Carls Minnemann e Demian Cabaud	Contrabaixo/Baixo elétrico
Miguel Sampaio e Nuno Oliveira	Bateria

A Art'J tem parcerias e protocolos com as seguintes instituições:

- Fundação Casa da Música Orquestra
- Filarmonia das Beiras
- JACC Jazz ao Centro Clube
- Orquestra de Jazz de Lagos
- Orquestra de Jazz de Matosinhos
- Companhia Paulo Ribeiro
- Companhia de Dança de Aveiro

- Companhia Instável
- Câmara Municipal de Albergaria-a-Velha
- ARMAB – Associação Recreativa e Musical Amigos da Branca
- Banda Amizade – Banda Sinfónica de Aveiro
- Banda de Música de Loureiro
- Associação de Cultura Musical de Lousada
- Teatro Viriato – Centro de Artes do Espetáculo de Viseu
- Teatro Reactor – Centro de Investigação Teatral
- Companhia de Teatro Mau Artista
- Encerrado para Obras – Associação Cultural e Artística
- Traços de Outrora – Turismo Rural Lda.
- AIDA – Associação Industrial do Distrito de Aveiro
- Universidade de Aveiro
- ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu
- Instituto Piaget
- Instituto Politécnico de Portalegre
- ESMAE – Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo
- Escola Superior de Dança

#### **C.4. Ensino livre**

O ensino livre oferece uma alternativa aos alunos que não pretendam frequentar os regimes anteriormente descritos. Tem disponíveis os seguintes cursos: Música para bebés; Pré-iniciação à Música; Musicoterapia; Música Clássica | Instrumento; Música Clássica | Orquestras; Ensemble; Pop Rock Jazz | Instrumento; Pop Rock Jazz | Combo; Pop Rock Jazz | Orquestra de Jazz; *Band Camp*; Produção Áudio; Pré-iniciação à Dança; *Dance Fusion*; Dança Contemporânea; Pilates; Teatro Infantil; Teatro Jovem; Teatro Adultos.

#### **D. Regulamento Interno**

Uma vez que a Jobra Educação está dividida em três núcleos diferentes, dispõe de três regulamentos, que gerem cada um desses mesmos núcleos. Estes regulamentos podem encontrar-se no site da instituição.

O regulamento do CMJ<sup>3</sup> encontra-se dividido em seis partes e preâmbulo, sendo as partes ainda divididas em capítulos. A parte I trata as Disposições Gerais, abordando nos seus capítulos o Objeto e Âmbito de Aplicação e os Princípios Orientadores e Objetivos. A parte II, sobre a Estrutura Organizacional, aborda o Órgão e Cargos de Administração e Gestão e as Estruturas de Organização Pedagógica. A parte III enquadra e define a Comunidade Educativa, sendo constituída por capítulos referentes aos Alunos, ao Pessoal Docente, ao Pessoal Não Docente, e aos Pais e Encarregados de Educação. A parte IV é respeitante à Avaliação, seja dos alunos do ensino artístico especializado, seja do pessoal docente e não docente. A parte V trata o Regime Geral de Funcionamento da Escola, sendo que os seus capítulos abordam o Regimento dos Alunos do Ensino Especializado, a Organização do Ano Escolar, a Cedência de Direitos, a Tabela de Preços, Serviços Obrigatórios e Serviços Facultativos, e as Estruturas de Apoio. A última parte constitui as Considerações Finais.

O Regulamento da Art'J<sup>4</sup> tem uma estrutura semelhante, sendo que as cinco primeiras partes abordam os mesmos assuntos numa estrutura semelhante. A parte referente ao Regime Geral de Funcionamento da Escola apresenta diferenças nos seus capítulos, abordando o Regimento dos Alunos, a Organização do Ano Escolar, as Normas e Registo de Formação, as Estruturas de Apoio, as Estruturas de Apoio Educativo, e os Departamentos de Suporte. A última parte constitui igualmente as Considerações Finais.

## **F. Órgãos administrativos**

Direção do CMJ:

- Diretor Geral – Filipe Vieira
- Diretor Pedagógico – Rogério Bessa
- Diretor Financeiro – Francisco Soares
- Diretor de Marketing e Comunicação – Filipe Leal

Ensino Artístico Especializado

- Coordenador Pedagógico do Polo de Vouzela – Alexandre Andrade
- Coordenador Pedagógico Curso Básico de Música – Luís Lima

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2018/06/Regulamento-Interno-CMJ.pdf.pdf>

<sup>4</sup> Disponível em: <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2018/01/Regulamento-Interno-ARTJ.pdf>

- Coordenador Pedagógico Curso Básico de Dança – Renato Gomes

Direção da Art'J:

- Diretor Geral – Filipe Marques
- Diretor Pedagógico – Filipe Vieira
- Diretor Financeiro – Francisco Soares
- Diretor de Marketing e Comunicação – Filipe Leal

Ensino Profissional de Cordas e Teclas

- Coordenador Pedagógico – Paulo Margaça

Obs.: Os dados anteriormente apresentados referentes à instituição de acolhimento têm por base a informação disponível no site oficial da Jobra Educação<sup>5</sup>, tendo sofrido as adaptações consideradas necessárias, bem como informação cedida pelos coordenadores pedagógicos da instituição.

---

<sup>5</sup> <https://jobra.pt/educacao/>





### **III. Objetivos Gerais e Avaliação**

Toda a informação presente nesta secção foi retirada dos programas de violino das disciplinas de violino do Curso Básico de Música e do Curso Profissional Instrumentista de Corda e Tecla, tendo se procedido às alterações que foram consideradas necessárias.

#### **A. Curso oficial: 1.º grau**

##### **A.1. Objetivos**

O objetivo principal do curso oficial é dotar os alunos de uma formação básica no instrumento, de modo a ingressarem no ensino complementar ou ensino profissional de música. O objetivo secundário é fornecer ao aluno um conjunto de conhecimentos de forma a oferecer-lhe ferramentas para a criação de projetos individuais e/ou coletivos na área da performance musical bem como nas restantes áreas relacionadas com a música.

Paralelamente, pretende-se estimular as capacidades do aluno, favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades, estimular a integração do aluno no seio da classe tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade, desenvolver no aluno o gosto por uma constante evolução, e a atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo.

A formação do aluno terá como objetivo o melhor desenvolvimento possível aos níveis técnico, expressivo e artístico, visando fortalecer a individualidade de cada aluno e criando, além de instrumentistas, músicos/ artistas. Este percurso passará também pelo desenvolvimento pessoal, tendo em conta os valores e princípios auspiciados pelo estabelecimento de ensino.

De acordo com o projeto educativo, as competências que se pretendem desenvolver ao longo do curso são: ser responsável; saber interagir; ser autónomo; compreender; relacionar; organizar; ser rigoroso; saber interpretar; ser criativo.

Estas competências são abrangidas em três domínios: atitudes, aquisição de conhecimentos e aplicação de conhecimentos. Cada competência abrange o desenvolvimento técnico, pessoal e os resultados gerais.

##### **A.2. Avaliação**

A avaliação é um processo destinado a identificar, delimitar e obter determinadas informações que permitem concluir de que forma o aluno desenvolveu as competências gerais. A avaliação é contínua e obedece às normas legislativas em vigor, compreendendo as três

modalidades: a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. No final de cada período letivo, deve ser realizada uma avaliação quantitativa individual dos alunos, numa escala de 1 a 5 valores, e uma avaliação qualitativa, onde devem ser apresentadas observações sobre o percurso formativo de cada aluno.

Os instrumentos de avaliação utilizados passam por provas trimestrais, audições, observação direta, questionários, lista de verificação (caderneta), portefólio, registos de ocorrência e autoavaliação.

Seguidamente são apresentados os critérios de avaliação definidos pelo Projeto Educativo do CMJ (Tabela 23), os conteúdos gerais dos vários períodos do 1.º grau de violino (Tabelas 24 e 25) e a matriz de prova aplicada a todos os períodos do mesmo grau (Tabela 26).

**Tabela 23. Critérios de Avaliação do Curso Básico de Música**

<b>Domínios</b>	<b>Competências gerais</b>
Atitudes (15%)	Ser responsável (5%) Saber interagir (5%) Ser autónomo (5%)
Aquisição de conhecimentos (30%)	Compreender (10%) Relacionar (10%) Organizar (10%)
Aplicação de conhecimentos (55%)	Ser rigoroso (20%) Saber interpretar (20%) Ser criativo (15%)

**Tabela 24. Conteúdos Gerais, Específicos e Metodologias de Ensino-aprendizagem dos 1.º e 2.º Períodos do I Grau de Violino**

<b>Conteúdos gerais</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>	<b>Metodologias de Ensino-Aprendizagem</b>
Exercícios específicos Escalas e arpejos	Conteúdos específicos técnicos	Aprendizagem cooperativa: interação dos alunos com o professor e entre os alunos;

Estudos	Adquirir alguns conhecimentos básicos do instrumento: posição do instrumento (colocação correta do instrumento; colocação da mão esquerda na primeira posição; fixação do instrumento e posição da mão) e do arco (colocação correta dos dedos; exercício de independência dos dedos; flexão das falanges; flexão do pulso);	Aprendizagem baseada em problemas: estimular a curiosidade pela disciplina e promover a autoaprendizagem;
Peças	Executar música de conjunto;	Discussão em sala de aula;
	Desenvolver a memorização.	Aplicação das teorias cognitivistas e construtivistas: inventar, descobrir e experimentar.

**Tabela 25. Conteúdos Gerais, Específicos e Metodologias de Ensino-aprendizagem do 3.º Período do I Grau de Violino**

<b>Conteúdos gerais</b>	<b>Conteúdos Específicos</b>	<b>Metodologias de Ensino-Aprendizagem</b>
Exercícios específicos:	Conteúdos específicos técnicos:	Aprendizagem cooperativa: interação dos alunos com o professor e entre os alunos;
Escalas e arpejos;	Boa direção e controlo do arco; noção da divisão do arco; execução de movimentos do arco com ritmos e articulações diferentes, com flexibilidade da mão direita;	Aprendizagem baseada em problemas: estimular a curiosidade pela disciplina e promover a autoaprendizagem;
Estudos;		Discussão em sala de aula;
Peças.		

	<p>Noção de vários padrões de colocação dos dedos na primeira posição; exercícios de articulação dos dedos da mão esquerda;</p> <p>Afinação correta e boa postura do instrumento;</p> <p>Executar música de conjunto;</p> <p>Desenvolver a memorização.</p>	<p>Aplicação das teorias cognitivistas e construtivistas: inventar, descobrir e experimentar.</p>
--	---	---

**Tabela 26. Matriz de Prova do I Grau Aplicável aos 3 Períodos do I Grau de Violino**

<b>Conteúdos específicos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Cotação</b>
Escalas	<p>Apresentação de uma escala maior ou menor com o objetivo de avaliar as competências de autonomia e rigor.</p>	33%
Estudos	<p>Apresentação de 2 estudos onde o júri realizará o sorteio de um com o objetivo de avaliar a autonomia, a interpretação, a criatividade e o rigor da execução.</p>	33%
Peças	<p>Apresentação de uma peça com o objetivo de avaliar a autonomia, a interpretação, a</p>	33%

---

criatividade, o rigor da execução e a capacidade de relacionar os aspetos necessários a uma execução adequada.

---

## **B. Curso Profissional: 12.º ano**

### **B.1. Objetivos**

O objetivo é, até à finalização do curso, a preparação e entrada no ensino superior. Como objetivo secundário o aluno deverá estar apto a ingressar nas escolas superiores de educação ou universidades em cursos da área mais teórica sendo elas de formação musical, história da cultura e das artes, entre outras. É também importante fornecer ao aluno novas ideias para a criação de projetos na área da performance ou mesmo escritos. O instrumentista de violino deverá ser um profissional qualificado para interpretar individualmente ou em grupo repertório de todas as épocas da história da música, incluindo música do século XX.

No final de cada módulo, o aluno deverá ser capaz de executar o programa previamente estabelecido com o seu professor com nível positivo (igual ou superior a 10 valores em 20). Espera-se que no final do curso o aluno esteja dotado de um bom domínio técnico e musical no seu instrumento. Deverá abordar os principais métodos violinísticos escritos para o seu nível musical e conhecer o principal repertório para este nível de ensino.

Para tal, espera-se que o aluno desenvolva as seguintes competências:

- Domínio da mão esquerda, tendo em conta a afinação e solidez nas várias posições do instrumento;
- Execução de cordas dobradas;
- Utilização adequada dos diferentes tipos de vibrato;
- Execução de dinâmicas;
- Domínio do spiccato e sautillé;
- Noção e execução de harmónicos naturais e artificiais;
- Desenvolvimento e consolidação das capacidades de memória e concentração;
- Domínio e segurança em apresentações públicas.

## B.2. Âmbito dos conteúdos

O programa da disciplina de violino está organizado da seguinte forma: escalas e arpejos, cordas dobradas (aplicável a alguns módulos), estudos, peças, sonatas, partitas e sonatas de J. S. Bach para violino solo (aplicável a alguns módulos), concertos e leituras à 1.<sup>a</sup> vista (Tabelas 27 e 29).

As Tabelas 28 e 30 mostram o programa que o aluno deverá tocar nas provas de ambos os módulos. Todo o repertório apresentado serve de exemplo, podendo o professor propor ao aluno outro desde que a dificuldade seja igual ou superior ao enunciado. Contudo, o professor tem autonomia para alterar a dificuldade do mesmo sempre que for necessário, se for previamente comunicado e justificado aos coordenadores competentes, sendo necessário o seu deferimento.

**Tabela 27. Conteúdos Gerais e Específicos e Objetivos de Aprendizagem para o Módulo Repertório V**

<b>Conteúdos gerais</b>	<b>Conteúdos específicos</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
Escalas	Duas escalas maiores e relativas	Consolidação dos conhecimentos
Estudos	ou homónimas menores	adquiridos nos módulos anteriores;
Peças	harmónica ou melódica com	Domínio técnico do sotié e stacatto;
Leitura à 1. <sup>a</sup> vista	respetivos arpejos em 3 oitavas;	Ser capaz de executar obras
	Uma escala maior em 2 oitavas	musicais de memória;
	em terceiras, sextas e oitavas;	Ser capaz de se autocorrigir, com
	Dois estudos;	base na audição crítica;
	Um andamento de obras para	Domínio e segurança nas
	violino solo;	apresentações públicas.
	Duas peças ou andamentos de	
	sonata ou andamentos de	
	concerto;	
	Leitura à 1. <sup>a</sup> vista.	

**Tabela 28. Descrição dos Conteúdos do Módulo Repertório V**

<b>Grupo</b>	<b>Descrição</b>
I	O aluno deverá estudar obrigatoriamente 2 escalas maiores e relativas ou homónimas menores harmónica ou melódica com respetivos arpejos numa extensão de 3 ou oitavas com respetivos arpejos. Deverá apresentar as referidas escalas na prova onde será sorteada uma escala maior e relativa ou homónima menor. O aluno não deverá repetir as escalas apresentadas nos módulos anteriores.
II	O aluno deverá estudar obrigatoriamente 2 escalas na extensão de 2 oitavas em terceiras, sextas e oitavas. Deverá apresentar apenas uma escala na prova.
III	<p>O aluno deverá trabalhar no mínimo 3 estudos dos seguintes apresentados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• F. Fiorillo, Caprichos, n.º 12, 17, 18, 27, 28 e 30;</li> <li>• G. Tartini, The art of Bowing;</li> <li>• J. Dont, Caprichos Op. 25, n.º 5, 6, 7, 13 e 15;</li> <li>• P. Locatelli, Caprichos, n.º 1, 5, 6, 12, 13 e 19;</li> <li>• P. Rode, Caprichos, n.º 6, 7, 12, 13, 14 e 16;</li> <li>• R. Kreutzer, n.º 31, 32, 35, 38, 40 e 42.</li> </ul>
IV	<p>Durante o módulo o aluno deverá trabalhar uma peça ou um andamento de sonata dos seguintes referidos.</p> <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A. Copland, How Down (Rodeo);</li> <li>• A. Webern, 4 peças Op. 7;</li> <li>• C. de Vasconcelos, Ária e Scherzo;</li> <li>• C. Tedesco, Tango;</li> <li>• D. Schostakovich, “Grunes” - Polka;</li> <li>• E. Bloch, Vidui;</li> <li>• Francouer Kreisler, Siciliane e Rigaudon;</li> <li>• Fritz Kreisler, Berceuse e Romance;</li> <li>• G. Sgambati, Adagio cantabile;</li> </ul>

- 
- H. Leonard, Solo Op. 41, n.º 6;
  - H. Wieniawski, Mazurcas;
  - I. Stravinsky, Chanson Russe;
  - J. B. Cartier, Capricho “La Chasse”;
  - J. Brahms, Scherzo;
  - J. Fiocco, Allegro;
  - J. Sibelius, Serenata Op. 69;
  - L. van Beethoven, Romanza em Fá maior;
  - T. A. Vitali, Chaconne;
  - V. Mota, Romanza.

Sonatas:

- A. Corelli, Sonata Op. 5, n.º4 e n.º5;
- E. Barbela, Sonata n.º 19;
- F. L. Graça, Sonatina n.º1;
- G. F. Haendel, Sonatas n.º 1, n.º4 e n.º 5;
- J. Haydn, Sonata n.º 7;
- L. Bocherini, Sonata em Si bemol maior n.º 7;
- L. van Beethoven, Sonatas Op. 12, n.º1 e n.º2; Sonata Op. 23 e Sonata Op. 30, n.º 1;
- N. Paganini, Sonata n.º 12 Op 3;
- W. A. Mozart, Sonatas n.º8, n.º11 e n.º16.

V Durante o módulo, o aluno deve trabalhar um andamento das Sonatas e Partitas para violino solo de J. S. Bach.

VI Durante o módulo, o aluno deve trabalhar um andamento de concerto dos seguintes referidos:

- A. Vivaldi, Concertos em sol menor, si bemol maior, sol maior e lá maior;
  - C. A. de Beriot, Concerto n.º 7;
  - D. Kabalevsky, Concerto em dó maior Op. 48;
-



- 
- J. S. Bach, Concertos em Sol menor e Lá menor;
  - R. Kreutzer, Concerto n.º 19;
  - P. Rode, Concertos n.º 4 e n.º 7;
  - W. A. Mozart, Concerto n.º 3 em sol maior.

**VII**      Leitura de um excerto musical à primeira vista com 10 a 20 compassos.

---

**Tabela 29. Conteúdos Gerais e Específicos e Objetivos de Aprendizagem para o Módulo Repertório VI**

<b>Conteúdos gerais</b>	<b>Conteúdos específicos</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>
Peças.	Três peças ou andamentos de sonata ou obras para violino solo;	Consolidação dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores;
	Dois andamentos de um concerto.	Conhecer e controlar o instrumento na sua plenitude;
		Ser capaz de combinar e dominar corretamente todos os golpes de arco;
		Conhecer e dominar as diferentes velocidades de vibrato;
		Ser capaz de dominar as dinâmicas e toda a paleta de cores, qualidade a nível sonoro e interpretativo;
		Conhecer e dominar todos os fundamentos técnicos e musicais da escola de violino;
		Domínio estilístico do repertório dos vários períodos da história da música;

---

	Ser capaz de executar obras musicais de memória;
	Ser capaz de se autocorrigir, com base na audição crítica;
	Domínio e segurança nas apresentações públicas.

**Tabela 30. Descrição dos Conteúdos do Módulo Repertório VI**

<b>Grupo</b>	<b>Descrição</b>
I	<p>Durante o módulo, o aluno deverá trabalhar uma peça das seguintes referidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A. Copland, How Down (Rodeo);</li> <li>• A. Webern, a peças Op. 7;</li> <li>• C. de Vasconcelos, Ária e Scherzo;</li> <li>• C. Tedesco, Tango</li> <li>• D. Schostakovich, “Grunes” - Polka;</li> <li>• E. Bloch, Vidui;</li> <li>• Francouer Kreisler, Siciliane e Rigaudon;</li> <li>• Fritz Kreisler, Berceuse e Romance;</li> <li>• G. Sgambati, Adagio cantabile;</li> <li>• H. Leonard, Solo Op. 41, n.º 6;</li> <li>• H. Wieniawski, Mazurcas;</li> <li>• I. Stravinsky, Chanson Russe;</li> <li>• J. B. Cartier, Capricho “La Chasse”;</li> <li>• J. Brahms, Scherzo;</li> <li>• J. Fiocco, Allegro;</li> <li>• J. Sibelius, Serenata Op. 69;</li> <li>• L. van Beethoven, Romanza em Fá maior;</li> <li>• T. A. Vitali, Chaconne;</li> <li>• V. Mota, Romanza.</li> </ul>

- 
- II Durante o módulo, o aluno deverá trabalhar mais uma das peças referidas no grupo anterior ou um andamento de uma sonata das seguintes referidas:
- A. Corelli, Sonata Op. 5, n.º4 e n.º5;
  - E. Barbela, Sonata n.º 19;
  - F. L. Graça, Sonatina n.º1;
  - G. F. Haendel, Sonatas n.º 1, n.º4 e n.º 5;
  - J. Haydn, Sonata n.º 7;
  - L. Bocherini, Sonata em Si bemol maior n.º 7;
  - L. van Beethoven, Sonatas Op. 12, n.º1 e n.º2; Sonata Op. 23 e Sonata Op. 30, n.º 1;
  - N. Paganini, Sonata n.º 12 Op 3;
  - W. A. Mozart, Sonatas n.º8, n.º11 e n.º16.
- III Durante o módulo, o aluno deve trabalhar um andamento das Sonatas e Partitas para violino solo de J. S. Bach.
- IV Durante o módulo, o aluno deve trabalhar um andamento de concerto dos seguintes referidos:
- A. Vivaldi, Concertos em sol menor, si bemol maior, sol maior e lá maior;
  - C. A. de Beriot, Concerto n.º 7;
  - D. Kabalevsky, Concerto em dó maior Op. 48;
  - J. S. Bach, Concertos em Sol menor e Lá menor;
  - R. Kreutzer, Concerto n.º 19;
  - P. Rode, Concertos n.º 4 e n.º 7;
  - W. A. Mozart, Concerto n.º 3 em sol maior.
- 

### **B.3. Avaliação**

A avaliação divide-se nas componentes de avaliação contínua e momentos de performance. A avaliação contínua é realizada durante o período de aulas. Em cada módulo são realizadas no mínimo uma audição com pianista acompanhador, uma prova intercalar e

uma prova modular. A Tabela 31 apresenta as percentagens atribuídas a cada domínio e competência.

**Tabela 31. Critérios de Avaliação do Curso Profissional Instrumentista de Cordas e Tecla**

<b>Domínios</b>	<b>Competências gerais</b>
Atitudes (15%)	Ser responsável (5%) Saber interagir (5%) Ser autónomo (5%)
Aquisição de conhecimentos (30%)	Compreender (10%) Relacionar (10%) Organizar (10%)
Aplicação de conhecimentos (55%)	Ser rigoroso (20%) Saber interpretar (20%) Ser criativo (15%)

Seguidamente são apresentadas as matrizes das provas de violino correspondentes aos módulos de 12.º ano (Tabelas 32 e 33).

**Tabela 32. Matriz da Prova do Módulo Repertório V**

<b>Grupo</b>		<b>%</b>	<b>Valores</b>
I	Escalas: Sorteio de uma das escalas apresentadas pelo aluno (deverá executar a escala maior e relativa ou homónima menor harmónica ou melódica e respetivos arpejos de memória).	15 7,5+ 7,5	3 1,5+1,5
II	Uma peça ou andamento de sonata.	15	3
III	Dois estudos.	20 10+1 0	4 2+2
IV	Uma peça ou andamento de sonata.	15	3
V	Um andamento das Sonatas e Partitas para violino solo de J. S. Bach.	15	3

VI	Um andamento de concerto ou sonata.	25	5
VII	Leitura à primeira vista	5	1
<b>Total</b>		100	20

**Tabela 33. Matriz da Prova do Módulo Repertório VI**

<b>Grupo</b>		<b>%</b>	<b>Valores</b>
I	Uma peça ou andamento de sonata ou obras para violino solo	20	4
II	Uma peça ou andamento de sonata ou obras para violino solo	20	4
III	Uma peça ou andamento de sonata ou obras para violino solo	20	4
IV	Dois andamentos contrastantes de um concerto.	40	8
		20+20	4+4
<b>Total</b>		100	20

Os critérios de avaliação das provas modulares têm em conta a prestação dos alunos consoante as seguintes dimensões: postura; afinação; sonoridade; ritmo; execução sem interrupções; domínio técnico-instrumental; interpretação/musicalidade; memória.



#### **IV. Caracterização dos Alunos, Turmas e Metodologias aplicadas**

##### **A. A classe de violino**

Os alunos de violino pertencentes à Jobra Educação dividem-se entre as três escolas associadas: CMJ – Conservatório de Música da Jobra, Art'J – Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra e Made in J. Existem 3 professores de violino a lecionar na instituição: Ricardo Queirós, Alfeu Carneiro e Agnese Bravo. Estão matriculados no presente ano letivo 37 alunos no curso básico, desde a iniciação até ao quinto grau, um aluno em ensino livre, e 7 alunos no curso profissional.

##### **B. A orquestra de cordas**

A Orquestra de Cordas do Curso Profissional Instrumentista de Cordas e Teclas é constituída, no presente ano letivo, pelos alunos de violino, viola d'arco e violoncelo, bem como uma aluna de piano, dos 3 anos do curso, num total de 12 elementos (13 no início do ano).

O nível técnico-performativo dos alunos que integram a orquestra é bastante díspar, havendo alunos que estão bastante preparados segundo os objetivos a que o curso se propõe (descritos no terceiro capítulo do presente relatório de estágio) e alunos que revelam muitas dificuldades. Informações mais específicas sobre o trabalho realizado pela orquestra encontram-se nos relatórios individuais de aula (ver Anexo 10).

Além da Orquestra de Cordas do Curso Profissional, existe uma Orquestra de Cordas do Curso Básico, na qual 7 alunos de violino (do 3.º ao 5.º grau) tocam, com a colaboração dos alunos do curso profissional.

##### **C. O professor cooperante**

Ricardo Jorge Dóres de Queirós foi admitido em 1996 na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo – EPMVC, na classe de violino do Professor José Manuel Fernández Rosado. Em 2002, ingressou na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco – ESART na classe de violino do Professor António Miranda. Entre 2007 e 2008 frequentou e concluiu na mesma Escola o Curso de Música; Variante Formação Musical. Entre 2008 e 2011 frequentou uma pós-graduação na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco –

ESART com o Professor Augusto Trindade. Em 2013 terminou o curso de Profissionalização em Serviço ministrada pela Universidade Aberta.

Em 2003 participou numa digressão com a Orquestra Sinfónica da ESART ao Brasil e em 2005 realizou um período de estudo na escola Lemmensinstituut na Bélgica, na qualidade de aluno bolseiro do Programa Comunitário SÓCRATES / ERASMUS, na classe do Professor Nico Baltussen, tendo sido admitido na orquestra da mesma escola.

Já participou em vários Master-Class com violinistas tais como: Serguei Aratourian, Anatoli Swarzburg, Evélio Teles, Gerardo Ribeiro, Zofia Kuberska-Wóycicka, Augusto Trindade, entre outros.

Já teve oportunidade de trabalhar com os Maestros Miguel del Castillo, José Manuel Fernández Rosado, Francisco Pérez Rodriguez, Alexander Samardjiev, Manuel Hernández Silva, Emílio de César, Cristóbal Soler, Vasco Pearce de Azevedo, Jaroslav Mikus, António Saiote, Jan Cober, Paul Wakabayashi, Rogério Peixinho, Cesário Costa, Pedro Neves, Paulo Martins, entre outros.

Participou no Seminário “Teoria da Aprendizagem Musical e Improvisação” (1999) sob orientação do Professor Doutor Edwin Gordon, num Workshop de Música Contemporânea ministrado pelo Professor Leo Verheyen e frequentou o Curso de Formação de Professores de Violino (Módulo I “Iniciação ao Instrumento” e Módulo II “Motivação”) em 2009 orientados pelo Professor Rui Fernandes.

Participou nos cursos organizados pela ESTA – European Strings Teachers Association – Portugal intitulado “Pedagogia para Professores de cordas” dirigido pelo coordenador científico-pedagógico Prof. Doutor Claudio Forcada (2016), “Demonstração: Método Suzuki para alunos de violino” ministrado pelo professor André Isaia (2016) e “Introduction to the Suzuki Method for Strings Teachers pelo professor Johannes Lievaart (2018).

Atualmente é Professor no Conservatório de Música da Jobra e na Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra.



#### **D. Plano Anual de Formação do Aluno de PES**

Após ser acolhida enquanto estagiária pela Jobra Educação, procedi ao preenchimento do documento “Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada”, em conjunto com meus orientadores (Anexo 11).

Deste documento constam quatro secções:

1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva;
2. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante;
3. Organização de Atividades;
4. Participação Ativa em Ações a realizar no âmbito do Estágio.

Foram-me atribuídos, consoante a disponibilidade de horários, três alunas. De acordo com o calendário, seria posteriormente acordado entre mim e o professor cooperante quais as aulas a que deveria assistir e quais as aulas que lecionaria. No plano anual de formação ficou também estabelecido que deveria assistir às aulas de orquestra, podendo ocasionalmente participar da mesma em datas próximas de concertos em que colaborasse.

Na secção “Organização de Atividades”, as propostas foram meramente ilustrativas, já que fui colocada bastante tarde e o meu estágio começou apenas no mês de novembro. Assim, foi inicialmente difícil encontrar atividades que se pudessem enquadrar no plano de atividades da instituição. No entanto, todas as pessoas com quem contactei mostraram-se absolutamente prestáveis e, por isso, consegui sem problemas implementar parte das atividades que tinha inicialmente pensado. Do mesmo modo, a instituição mostrou-se bastante cooperante no que tocou à minha participação em atividades que já constavam do plano anual de atividades, tendo assim participado não apenas nas duas atividades inicialmente propostas, mas também noutra oportunidade que surgiu.

#### **E. Alunos e Objetivos Individuais**

Como já referido, de acordo com a minha disponibilidade de horário e do professor cooperante, foram-me atribuídas 3 alunas. Duas delas eram alunas do Conservatório de Música da Jobra, do 1.º grau, enquanto outra era aluna da Art’J, do 12.º ano. Durante a PES, as três alunas integraram as minhas práticas de observação e intervenção. Uma descrição mais pormenorizada do seu percurso encontra-se nos relatórios individuais de aula (ver Anexos 12, 13 e 14).

### **E.1. Aluna X**

A Aluna X mostrou ser uma aluna com capacidades, mas que por vezes parecia não compreender quando fazia as coisas de forma errada, mesmo quando soava notoriamente mal. Era ansiosa e em momentos em que se sentisse exposta tendia a ficar extremamente tensa. Mesmo no decorrer das aulas, era notório que o tipo de som com que começava (sujo e desarticulado) era bastante diferente do que tinha no final da aula, voltando a repetir o processo na aula seguinte. Este processo atenuou-se ao longo do ano, pelo que no fim do ano letivo a aluna se mostrou muito mais consistente no seu desempenho. Distraía-se facilmente, sendo constantemente necessário chamá-la à atenção para as mesmas coisas mais do que uma vez, já que ela se esquecia do que tinha para fazer. Penso que a aluna não tinha um estudo consistente: mesmo que estudasse o tempo que seria desejável, tratar-se-ia provavelmente de um estudo desgovernado e que em pouco contribuía para a sua evolução.

Ao longo do ano, foi possível notar uma melhoria do seu desempenho, especialmente a partir de meados do segundo período. Mostrou-se mais responsiva e empenhada, colocando dúvidas e questões, não só dentro como fora do contexto de aula. Mostrou interesse em fazer as coisas de forma correta e frequentemente questionava se o que está a fazer era correto ou o que podia fazer para melhorar mais rapidamente. O contacto com os restantes colegas pareceu ter um efeito incentivador na aluna, que rapidamente os via como modelos que podia seguir de forma a melhorar o que fazia. Interessava-se por ver os colegas tocar, embora se sentisse envergonhada em tocar para os outros, preferindo sempre que os colegas tocassem antes dela. Embora não fosse naturalmente expansiva, ao longo do ano mostrou-se uma aluna afetuosa e até confiável.

### **E.2. Aluna Y**

A Aluna Y era uma aluna extremamente fácil de lidar, tanto em contexto de aula como fora dela. Tinha uma irmã gémea que frequentava igualmente o CMJ, na classe de guitarra, a qual era em muitos aspetos dependente da Aluna Y, o que a tornava uma líder em muitos aspetos. Extremamente curiosa e autónoma, rapidamente encontrava soluções para os seus problemas, revelando interesse e empenho em executar as suas tarefas da melhor forma. Mostrou-se afetuosa e, embora um pouco exibicionista, extremamente preocupada com o mundo que a rodeia. Revelou uma maturidade acima da média para a sua idade. Ao nível da aprendizagem do instrumento, a sua maior dificuldade tinha que ver com a leitura, o que

prejudicou notoriamente a sua evolução. No entanto, a partir do momento em que memorizava as peças, rapidamente se tornava possível trabalhar pormenores com algum detalhe. Era uma aluna sensível e regra geral extremamente bem-disposta.

Ao longo do ano, o empenho da aluna não foi consistente, tendo momentos em que foi possível notá-la menos interessada, embora isso a deixasse desconfortável, devido ao orgulho e ao brio que tinha em realizar as suas tarefas de forma correta. No entanto, esses momentos foram menos frequentes do que as aulas em que a aluna realizava todo o trabalho solicitado, ou até trabalho extra. A aluna encarava muitos aspetos da aprendizagem como um desafio e penso que isso contribuiu em muito para a sua evolução.

### **E.3. Aluna Z**

A Aluna Z era uma aluna com alguns problemas do foro psicológico diagnosticados, concretamente epilepsia, ansiedade e depressão. Tomava medicação de forma a que estivessem controlados. Reduziu a medicação na semana anterior à primeira aula assistida, voltado a subi-la para os níveis que estavam passados uns dias. Durante o período de estágio não houve episódios de epilepsia, mas em anos anteriores, segundo o orientador cooperante, aconteceu várias vezes no decorrer aulas de violino. A aluna não pretendia seguir música. Tinha uma irmã que não acabou o 12.º ano por não fazer o módulo de instrumento (violino). Ao nível da aprendizagem, as maiores dificuldades da aluna não eram técnicas, mas sim de organização mental e de pensamento musical, de pensar a obra como um todo, de forma orgânica.

A aluna revelou-se muito afetiva, criando laços com facilidade. Não investia no estudo do instrumento, mas ainda assim, em contexto de aula, mostrava algum empenho em realizar o que lhe era sugerido, mesmo que com hesitação e insegurança, típicas do comportamento dela. Por vezes era complicado fazê-la reagir e a falta de assertividade atrasou o decorrer das aulas e o desempenho dela. Tinha um perfil muito medroso, embora em alguns momentos fosse possível denotar alguma raiva contida, muitas vezes sem grande motivo aparente. A falta de objetivos da Joana era notória não apenas na aprendizagem do instrumento, mas no geral. Não houve grandes mudanças ao longo do ano, exceto talvez na postura mais calma e mais cooperante para com as tarefas propostas.

## F. Descrição dos Objetivos Individuais e Respetivas Metodologias

Tal como foi possível perceber no Capítulo III do presente relatório, a documentação oficial do Conservatório de Música da Jobra e da Art'J evidencia quais são os objetivos comuns aos alunos de cada grau. A mesma documentação ofereceu pistas para que pudessem ser estabelecidos objetivos para cada aluno. Para definir estes últimos, baseei-me na taxonomia de Bloom que separa as competências em três domínios diferentes: cognitivo, afetivo (socioafetivo) e psicomotor (técnico-performativo). Apresento um exemplo de uma planificação de aula (Tabela 34, ver Anexos 12, 13 e 14), no caso para ser ministrada à aluna de 12.º ano, na qual são descritos os objetivos e as metodologias para uma aula específica.

As metodologias utilizadas, bem como os objetivos individuais estabelecidos (dentro daquilo que o programa permite), foram adequados aos alunos, uma vez que cada um apresenta características diferentes aos níveis cognitivo, psicomotor e afetivo. Estas especificidades tornaram-se mais evidentes quando se tratavam de alunos do mesmo grau, cujos caminhos a seguir se mostraram bastante diferenciados.

**Tabela 34. Exemplo de Planificação de Aula**

<b>Data:</b> 04/12/18		<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concerto em mi maior, Bach, 1.º andamento (1.ª página).</li> <li>Estudo 37, Kreutzer (até à 3.ª cadência).</li> </ul>			
<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.
Tocar com domínio técnico das mãos.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de: <b>No domínio cognitivo:</b>	Chamar a atenção para a afinação, deixando a aluna procurar as soluções por ela mesma.	C'38 min.

Ter cuidado com a sonoridade produzida	- Perceber sensorialmente como deve ser o apoio do arco.	Consciencializar para os padrões da mão esquerda.	
Adotar uma postura correta enquanto toca.	<b>No domínio psicomotor:</b> - Posicionar corretamente o violino, sem o baixar. - Tocar com afinação cuidada, corrigindo-a autonomamente.	Consciencializar a respiração. Pedir à aluna que cante a melodia.	
Compreender musicalmente as obras no que respeita ao sentido de frase.	- Realizar mudanças de corda de forma rítmica com uma correta coordenação das mãos. - Antecipar a mão esquerda. Tomar consciência das mudanças de corda e antecipá-las. Pisar quintas quando possível. - Ser capaz de tocar de forma musical e com sentido de frase. - Tocar com mais contacto na corda. <b>No domínio afetivo:</b> - Escutar o professor com atenção. - Aderir na realização das correções. - Intervir adequadamente.	Demonstrar na prática, com o instrumento.  Pedir à aluna que execute a obra por secções, incidindo sobre as questões mais problemáticas.	
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'7 min.

Tive cuidado para que as metodologias de ensino-aprendizagem usadas pelo orientador cooperante e por mim fossem semelhantes em alguns pontos fundamentais, não só para que os alunos pudessem sentir uma continuidade do trabalho desenvolvido por ambos, mas também porque as metodologias utilizadas pelo professor se mostraram eficazes, tanto a

nível pedagógico como de dinâmica de aula. Este foi o principal motivo que me levou a, numa primeira fase, assistir a todas as aulas, sem lecionar. Tal permitiu-me adequar de forma mais consciente a minha postura ao contexto em que estava inserida, bem como conhecer melhor as alunas com quem viria a trabalhar.

### **F.1. Aluna X**

Seguidamente são descritos os objetivos de aprendizagem dentro dos diferentes domínios:

#### **1) Domínio cognitivo**

- Desenvolver capacidades de leitura de partituras, de forma a conseguir executá-las de forma autónoma;
- Tocar com uma boa noção rítmica, respeitando a duração das notas e das pausas;
- Tocar de memória;
- Compreender a constituição de uma escala e de um arpejo, sendo capaz de perceber as notas constituintes de ambos;
- Ter noção de estrutura das obras que interpreta;
- Compreender visualmente a posição dos dedos na corda;
- Controlar visualmente o lugar do arco na corda e auditivamente o som produzido.

#### **2) Domínio técnico-performativo:**

- Saber posicionar o violino de forma relaxada;
- Relaxar o pulso e os dedos da mão direita para que sejam mais flexíveis;
- Tocar com uma boa noção de sonoridade e contacto na corda;
- Tocar com um som limpo e sem interferências, quer no início da arcada como nas mudanças de corda;
- Distribuir corretamente o arco;
- Ligar as notas duas a duas;
- Ter destreza na utilização da mão esquerda, minimizando movimentos desnecessários;
- Posicionar corretamente os cotovelos de acordo com a corda em que está a tocar.

#### **3) Domínio afetivo:**

- Estar com atenção nas aulas;
- Interagir e manifestar curiosidade na aprendizagem musical e do instrumento;
- Ser autónoma e confiante na realização das tarefas;

- Estudar de forma regular e eficiente;
- Autorregular-se nos momentos de performance pública ou situação de prova.

#### Metodologias

A Aluna X era uma aluna que precisava de algum estímulo, pelo que se tornava pouco eficiente a utilização do método expositivo. O incentivo à análise crítica, a que a aluna respondesse ativamente às questões colocadas e a que encontrasse soluções tornaram-se especialmente importantes. A fomentação da compreensão sensorial foi também uma das metodologias mais utilizadas com a aluna, pois as explicações surtiam menos efeito e compreensão na aluna, que facilmente perdia a confiança no que estava a fazer se não percebesse alguma coisa. Deste modo, a abordagem tinha frequentemente um carácter mais prático e até de desafio.

#### **F.2. Aluna Y**

Seguidamente são descritos os objetivos de aprendizagem dentro dos diferentes domínios:

##### 1) Domínio cognitivo:

- Desenvolver capacidades de leitura de partituras, de forma a conseguir executá-las de forma autónoma;
- Tocar com uma boa noção rítmica, respeitando a duração das notas e das pausas;
- Tocar de memória;
- Compreender a constituição de uma escala e de um arpejo, sendo capaz de perceber as notas constituintes de ambos;
- Ter noção de estrutura das obras que interpreta;
- Perceber sensorialmente a posição do corpo como um todo orgânico;
- Compreender visual e sensorialmente a posição dos dedos na corda;
- Corrigir através da audição questões de sonoridade e afinação;
- Controlar visualmente o lugar do arco na corda e auditivamente o som produzido.

##### 2) Domínio técnico-performativo

- Saber posicionar o violino de forma relaxada;
- Tocar com uma boa noção de sonoridade e contacto na corda;
- Tocar com um som limpo e sem interferências nas mudanças de corda;
- Distribuir corretamente o arco;
- Ligar as notas de duas em duas notas;

- Ser capaz de criar dinâmicas diferentes, controlando o arco e sem alterar a pulsação;
- Ter destreza na utilização da mão esquerda, minimizando movimentos desnecessários;
- Posicionar corretamente os cotovelos de acordo com a corda em que está a tocar.

### 3) Domínio afetivo:

- Estar com atenção nas aulas;
- Interagir e manifestar curiosidade na aprendizagem musical e do instrumento;
- Ser autónoma e confiante na realização das tarefas;
- Estudar de forma regular e eficiente;
- Autorregular-se nos momentos de performance pública ou situação de prova.

### Metodologias:

Uma vez que a Aluna Y facilmente chegava a respostas por ela mesma, não existia muita necessidade de estimular o sentido crítico dela, pois ela naturalmente correspondia ao desejado. Assim, por vezes expor parte do problema era suficiente para que a aprendizagem da aluna se desse de forma ativa. No entanto, e devido às suas dificuldades de leitura, a abordagem era por vezes invertida e, em vez de tirar vantagem do lado intuitivo da aluna, tornava-se necessário insistir no solfejo, passando primeiro por uma fase de leitura e apenas depois passando para o instrumento. A utilização de analogias (além da exposição) também funcionava muito bem, uma vez que ela rapidamente fazia todo o tipo de associações.

### **F.3. Aluna Z**

Seguidamente são descritos os objetivos de aprendizagem dentro dos diferentes domínios:

#### 1) Domínio cognitivo:

- Ser capaz de autonomamente escolher as dedilhações que melhor se adequam.
- Tocar com uma boa noção rítmica, com um bom sentido de pulsação e de frase.
- Tocar de memória;
- Compreender estrutura das obras que interpreta;
- Adequar a interpretação ao estilo da obra;
- Compreender sensorialmente a posição dos dedos na corda nas várias posições;
- Perceber sensorialmente a posição do corpo como um todo orgânico;
- Controlar visualmente o lugar do arco na corda e auditivamente o som produzido.

#### 2) Domínio técnico-performativo:



- Colocar o violino no ombro, sem o deixar cair para o peito;
- Ser capaz de executar várias dinâmicas e golpes de arco, de acordo com a obra interpretada;
- Tocar com uma boa noção de sonoridade e contacto na corda;
- Distribuir corretamente o arco;
- Ser capaz de criar dinâmicas diferentes, controlando o arco e sem alterar a pulsação;
- Ter destreza na utilização da mão esquerda, minimizando movimentos desnecessários;
- Corrigir visual, sensorial e auditivamente a afinação;
- Adequar a dinâmica de arco em função da frase musical;
- Articular de forma assertiva a mão esquerda.
- Ajustar a configuração da mão esquerda em bloco, consoante o que é requerido a nível de relações intervalares.

### 3) Domínio afetivo:

- Estar com atenção nas aulas;
- Interagir e manifestar curiosidade na aprendizagem musical e do instrumento;
- Ser autónoma e confiante na realização das tarefas;
- Estudar de forma regular e eficiente;
- Autorregular-se nos momentos de performance pública ou situação de prova.

### Metodologias

A Aluna Z não interagiu facilmente, pelo que exigia uma grande versatilidade de metodologias de acordo com a situação. O método expositivo funcionava bem em muitas ocasiões, mas frequentemente isso tornava a aluna mais passiva do que o normal. As demonstrações tinham um efeito semelhante. Outras vezes era eficaz tocar ao mesmo tempo que a aluna, embora este não pudesse ser um processo constante, pois a aluna tornava-se facilmente dependente daquilo que estava a ouvir para se sentir confiante a tocar. A colocação de problemas era por vezes eficiente, mas podia tornar o processo de aprendizagem demasiado lento, pois ela tendia a demorar demasiado a reagir. Deste modo, era especialmente importante encontrar um equilíbrio entre as diversas abordagens.

## **G. Relação Pedagógica**

As relações humanas são um dos aspetos mais importante não só do ensino, mas das pessoas em geral enquanto seres sociais que integram uma comunidade. Assim, penso ter sido fundamental, ao longo da minha prática de estágio, refletir sobre a forma como construo as relações com os elementos com quem contactei, bem como a natureza das mesmas.

Penso que, neste âmbito, as minhas maiores dificuldades tiveram que ver com a integração enquanto docente da instituição. Inicialmente, senti-me um elemento externo, que não encontrava para si uma posição clara numa rede já preestabelecida. É da minha opinião que este aspeto foi rapidamente ultrapassado, muito através da participação em atividades da instituição, através das quais penso ter contribuído ativamente para o enriquecimento da vida escolar dos alunos, bem como da colaboração de várias pessoas da instituição, que se mostraram altamente colaborativas. Penso também que o meu claro sentido de propósito para com os alunos me ajudou ao longo desta jornada e me permitiu adaptar-me mais rapidamente e estabelecer vínculos significativos.

É para mim muito fácil criar ligações com os alunos, quer em contexto de sala de aula, como noutros contextos dentro do espaço escolar. Durante o tempo que permaneci em espaço escolar sem estar a lecionar ou a assistir a aulas, foi frequentemente estar junto dos meus alunos e respetivos colegas. Por vezes, acabava a vigiar a realização dos seus trabalhos de casa e o seu estudo, bem como a esclarecer dúvidas, não só de música, como de disciplinas gerais da escola.

Senti que em alguns momentos não era vista como a típica figura de professor, tendo em conta o tipo de coisas que os alunos confidenciavam na minha presença e até de questões que me colocavam. No entanto, sempre vi isso como um aspeto absolutamente positivo: para mim, uma relação professor-aluno não deve ser absolutamente estrita, nem deve existir um patamar muito distante a separar os elementos. Ao me posicionar num plano mais “humano”, foi-me possível estabelecer laços baseados na confiança e ajudar os alunos de forma mais completa, na sua formação enquanto indivíduos responsáveis e conscientes do que os rodeia. Ainda que essa proximidade coloque o professor num nível muito semelhante ao do aluno, em momento algum senti perder o controlo de uma situação, desrespeito por parte dos alunos, ou que não conseguiria impor-me se necessário (por perda de noção da hierarquia). Deste modo, penso ter tomado em muitos momentos o papel de mentora, ajudando os alunos a aprender e a construir a sua própria realidade, de forma autónoma e ainda assim guiada, não só dentro

como fora da sala de aula, e não apenas sobre aspetos musicais como também enquanto cidadãos do mundo em que estão inseridos. Neste sentido, penso ter ido ao encontro das ideias do projeto educativo da instituição, o qual salienta que o papel do docente, “ao invés do papel tradicional de impositor adquire dimensão de indutor e mediador, reforçando a sua relação com o aluno”.



## **V. Atividades Organizadas**

### **A. Audição**

Esta atividade não estava prevista no Plano Anual de Formação, pois a minha participação surgiu pela impossibilidade de o professor cooperante estar presente, tendo-o substituído ao ajudar na organização executiva. Esta audição incluiu alunos do ensino articulado das classes de violino, viola, clarinete e violoncelo. Estive responsável por regular as entradas e saídas do palco, o que se revelou uma tarefa absolutamente enriquecedora. Permitiu-me empatizar com o nervosismo que os alunos sentem perante um momento de tensão como é a performance em público. Assim, grande parte do meu papel passou por tranquilizar os alunos antes da entrada no palco, lembrando-os de que aquele era um momento em que se deveriam divertir e mostrar aos colegas e familiares o trabalho que tinham realizado e que se dessem o seu melhor ficaria tudo bem.

Esta audição realizou-se no Auditório do Conservatório de Música da Jobra, às 17h30 do dia 28 de novembro de 2018.

### **B. Workshop “Toca a Improvisar”**

O workshop “Toca a Improvisar”<sup>6</sup> decorreu no dia 4 de maio de 2019, entre as 10h e as 13h, com as formadoras Mafalda Nascimento e Madalena Cabral. A participação na mesma poderia contemplar alunos internos quer do Conservatório de Música da Jobra como da Art’J –Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra nas modalidades de ouvinte ou participante. O cartaz e os folhetos encontram-se em Anexo (15 e 16).

Existiam 6 alunos inscritos, tendo uma das alunas sofrido uma lesão pouco antes do workshop e outro aluno no próprio dia ficou também impossibilitado de participar. Assim sendo, 4 alunos participaram do mesmo, sendo dois do 1.º grau e dois do 12.º ano do profissional. Mesmo que os níveis fossem muito diferentes, as atividades tinham níveis de objetivos adequados aos alunos. Foram realizadas atividades de improvisação rítmica e melódica sobre três temas contrastantes, em modos maior, lócrio e menor e em métricas binária, mista (7/8) e composta. No final, foram entregues fichas com a descrição dos vários passos realizados durante a atividade, bem como partituras das canções utilizadas (Anexo 17).

---

<sup>6</sup> Página de Facebook do projeto: <https://www.facebook.com/tocaimprovisar/>



**Figura 2. Fotografia tirada durante o Workshop "Toca a Improvisar"**

Penso que todo o workshop constituiu um desafio muito interessante para os alunos que tiveram oportunidade de participar, pois foi notório, por um lado, que os alunos saíram da sua zona de conforto e, por outro, que ao longo do workshop ultrapassaram vários dos desafios propostos.

## **VI. Atividades com Participação Ativa**

Embora algumas destas atividades estivessem mencionadas no Plano Anual de Atividades, não havia à data confirmação da possibilidade da minha participação em qualquer uma delas. As oportunidades de participação surgiram durante o estágio e foi com todo o prazer que ajudei tanto na audição como no reforço da orquestra nas diversas ocasiões.

### **A. Concertos de Natal**

O primeiro ensaio de tutti decorreu no horário normal da aula de Orquestra de Cordas, no dia 4 de novembro de 2018 (ver Anexo 10). No mesmo dia, houve um segundo ensaio das 20h às 22h30. As obras ensaiadas pela orquestra foram a Missa n.º 2 em Sol maior D167 de Schubert, as Christmas Carols e a The Sleigh (à la Russe) de Richard Kountz, arranjo de James Kazik, esta última interpretada apenas pelos alunos de Naípe e Orquestra do Profissional Instrumentista de Cordas e Teclas. Outras peças foram também interpretadas pelos alunos do Coro.

Os concertos realizaram-se nos dias 5 e 6 de novembro de 2018, o primeiro do Auditório da Jobra e o segundo na Igreja Matriz de Santa Joana, nos quais tive o prazer de tocar no naipe dos Violinos I. Ambos foram precedidos de um ensaio de um breve ensaio de colocação.

### **B. Concerto "Terra do Fogo"**

O concerto "Terras do Fogo" (ver Anexo 18) contou com a participação das três escolas associadas à Jobra Educação: Art'J – Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra, Conservatório de Música de Jobra e Made in J, e serviu de homenagem a Fernão de Magalhães, um dos grandes navegadores Portugueses, na data dos 500 anos da primeira viagem de circum-navegação do globo.

Os ensaios para a realização do concerto tiveram lugar no Pavilhão Polivalente do Centro Cultural da Branca, nos dias 30 de janeiro e 1 de fevereiro, sendo que não me foi possível comparecer no segundo ensaio. No ensaio de quarta, grande parte do tempo foi despendido na organização dos alunos, de forma a que percebessem que lugares deveriam tomar nas diferentes partes do espetáculo. Este concerto mobilizou imenso *staff*, já que contava com a participação de alunos das áreas da música, dança e teatro, e foi necessária uma grande logística para garantir que tudo corria dentro dos conformes.

A parte musical contou com a participação das orquestras e coros da Jobra, tendo sido interpretadas obras/ excertos de obras de variadas fontes e estilos, o que conferiu ao espetáculo uma grande riqueza do ponto de vista do repertório.

O concerto realizou-se no dia 2 de fevereiro pelas 21h30 no Grande Auditório do Europarque, tendo sido precedido de um ensaio de colocação. Neste concerto estive integrada no naipe dos Violinos II.

### **C. Audição**

Esta atividade, à semelhança da audição descrita na secção anterior, não estava prevista no Plano Anual de Formação e a minha participação surgiu de forma espontânea. Esta audição incluiu maioritariamente os alunos do ensino articulado das classes de violino, mas também do profissional e do ensino livre, bem como um aluno de viola d'arco. Estive responsável antes do início da audição por mobilizar os alunos e retirar dúvidas que tivessem quanto à sua participação. No final, teci também, junto com o professor cooperante e a pedido do mesmo, comentários críticos em relação à prestação dos alunos do curso profissional.

Esta audição realizou-se no Auditório do Conservatório de Música da Jobra, às 17h15 do dia 3 de abril de 2019.



## Referências bibliográficas

- Amado, R. (2014). Avaliação das respostas ruminativas em adolescentes: qualidades psicométricas da ERR-10-A. Tese de mestrado não publicada. Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387–401.
- Bernaus, M., Wilson, A., & Gardner, R. C. (2009). Teacher's motivation, classroom strategy use, student's motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25–36.
- Bradley, C. A. (2010). Exploring relationships between EFL teacher motivation, meaningful content, and learner motivation. *Journal of the Faculty of Global Communication*, 11, 1–10.
- Cardoso, F. (2007). Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento. Artigo não publicado. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.
- Clarke, E. (2002). Understanding the psychology of performance. In Rink, J. (Ed.), *Musical Performance: A Guide to Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Cowell, R. J., & Hewitt, M. P. (2011). *The teaching of instrumental music* (4th ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Daniels, E. (2016). Logistical Factors in Teachers' Motivation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 89(2), 61–66. DOI:10.1080/00098655.2016.1165166.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective, *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. DOI:10.1080/00461520.1991.9653137.

- Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho. *Diário da República n.º 149/1983, Série I de 1983-07-01*. Ministérios das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa. Lisboa.
- Diário de Notícias. (2018). Mais de 60% dos professores sofre de exaustão emocional. Consultado a 20 de maio de 2019 em: <https://www.dn.pt/vida-e-futuro/interior/mais-de-60-dos-professores-sofre-de-exaustao-emocional---estudo-9558111.html>
- Dinis, A, Gouveia, J. P., Duarte, C., & Castro, T. (2011). Estudo de validação da versão portuguesa da Escala de Respostas Ruminativas – Versão Reduzida. *Psychologica*, 54, 175-202.
- Dja'far, V. H., Cahyono, B. Y., & Bashtomi, Y. (2016) EFL teachers' perception of university students' motivation and ESP learning achievement. *Journal of Education and Practice*, 7(14), 28-37.
- Folhadela, P. (2000). Ensino especializado de música: Reflexões de escolas e professores. *Inovação*, 13(2-3), 201-205.
- Granjo, M., & Peixoto, F. (2012). Adaptação da escala “Basic Need Satisfaction at Work” para professores. *Actas do 12º Colóquio Psicologia e Educação - Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento*, 381-394.
- Gomes, R. (2012). Medida de “Burnout” de Shirom-Melamed (MBSM). Braga: Universidade do Minho.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. DOI:10.1037/1089-2680.2.3.271.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. DOI:10.1037/0022-3514.85.2.348.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1–18. DOI:10.1080/2331186x.2016.1217819.

- Hardré, P. L., Davis, K. A., & Sullivan, D. W. (2008). Measuring teacher perceptions of the “how” and “why” of student motivation. *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 155-179. DOI:10.1080/13803610801956689.
- Hoy, A. W. (2008). What motivates teachers? Important work on a complex question. *Learning and Instruction*, 18(5), 492–498. DOI:10.1016/j.learninstruc.2008.06.007.
- Hsieh, H., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. DOI:10.1177/1049732305276687.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59–78.
- Kashdan, T. B., Young, K. C., & Machell, K. A. (2014). Positive emotion regulation: Addressing two myths. *Current Opiniom in Psychology*, 3, 117-121. DOI:10.1016/j.copsy.2014.12.012.
- Kiziltepe, Z. (2006). Sources of teacher demotivation. In R. Lambert & C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 145–162). Scottsdale, AZ: Information Age Publishing.
- Kızıltepe, Z. (2008). Motivation and demotivation of university teachers. *Teachers and Teaching*, 14, 515–530. DOI:10.1080/13540600802571361.
- Koole, S. L., Webb, T. L., & Sheeran, P. L. (2014). Implicit emotion regulation: Feeling better without knowing why. *Current Opinion in Psychology*, 3, 6-10. DOI:10.1016/j.copsyc.2014.12.027
- Korunka, C., Tement, S., Zdrehus, C., & Borza, A. (2010). Burnout: Definition, recognition and prevention approaches. *Boit*.
- Košir, K., Tement, S., Licardo, M., & Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers’ classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131–141. DOI:10.1016/j.tate.2015.01.006.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies*, 91–134. DOI:10.1016/s1479-3555(03)03003-8.
- Leiter, M. P., Maslach, C., & Frame, K. (2015). Burnout. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1–7. DOI:10.1002/9781118625392.wbecp142.

- Lens, W., & de Jesus, S. N. (1999). A Psychosocial Interpretation of Teacher Stress and Burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 192–201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lens, W., & Decruyenaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1(2), 145–159. DOI:10.1016/0959-4752(91)90024-3.
- Martin, A. J. (2006). The relationship between teachers' perceptions of student motivation and engagement and teachers' enjoyment of and confidence in teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 73-93. DOI:10.1080/13598660500480100.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, 351–357. DOI:10.1016.b-978-0-12-800951-2.00044-3.
- Mills, J. (2007). *Instrumental teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mor, N., & Daches, S. (2015). Ruminative thinking: Lessons learned from cognitive training. *Clinical Psychological Science*, 3(4), 574-592. DOI:10.1177/2167702615578130.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J., & Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(5), 1061-1072. DOI:10.1037/0022-3514.77.5.1061.
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E., & Lyubomirsky, S. (2016). Rethinking Rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424. DOI:10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x.
- Pereira, Marco. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, Marina. (2011). *O Impacto do Ensino Articulado para Piano no Ensino Especializado*. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. DOI:10.1037/0022-0663.94.1.186.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música: Factores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 33-44.

- Radel, R., Sarrazin, P., Legrain, P., & Wild, T. C. (2010). Social contagion of motivation between teacher and student: Analyzing underlying processes. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 577–587. DOI:10.1037/a0019051.
- Reis, S. B., Gomes, A. R., & Simões, C. (2018). Stress e burnout em professores: Importância dos processos de avaliação cognitiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(2), 208-221. DOI: 10.15309/18psd190204
- Ribeiro, A. (2008). O ensino da música em regime articulado no Conservatório do Vale do Sousa: função vocacional ou genérica? Tese de mestrado não publicada. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Rosa, T. (2015). O ensino especializado da música nas escolas profissionais e nas escolas de ensino vocacional: estudo comparativo dos modelos pedagógicos. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Lusíada de Lisboa.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. DOI:10.1037/0022-0663.99.4.761.
- Santos, T. (2013). A regulação do ensino vocacional de música. Um estudo sobre o regime articulado na perspetiva dos atores. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. DOI:10.1002/job.248.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. DOI:10.1023/a:1015630930326.
- Silva, B. (2015). A Implementação e evolução do regime articulado no meio sócio-educativo da cidade de Vila Real: A perspectiva de pais e professores. Tese de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Simpson., M. R. (2009). Engagement at work: A review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46(7), 1012–1024. DOI:10.1016/j.ijnurstu.2008.05.003.

- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. DOI:10.1080/1359866080197165.
- Sousa, R. (2004). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 19-31.
- Sugino, T. (2010). Teacher demotivational factors in the Japanese language teaching context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3, 216–226. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.07.036.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75–94. DOI:10.1123/jsep.30.1.75.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235–243. DOI:10.1016/j.psychsport.2008.09.002.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 25-52. DOI:10.2307/1166137.
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. DOI:10.1177/0013161x11400185
- Vasconcelos, A. A. (2001). Paradigmas do ensino da música em Portugal: Diferentes olhares e sentidos. *II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*.
- Vaz, F. M. (2009). Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: tradução e validação de dois Instrumentos de avaliação para a população portuguesa. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Vaz, F. M., Martins, C., & Martins, E. C. (2008). Diferenciação emocional e regulação emocional em adultos portugueses. *Psicologia*, 12(2), 123-135. DOI:10.17575/rpsicol.v22i2.350.

- Vieira, M. H. (2014). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal: e se explicássemos bem o que significa “especializado”? *I Encontro do Ensino Artístico da Música do Vale do Sousa. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa*, 60-74.
- Whitmer, A. J., Gotlib, I. H. (2013). An attentional scope model of rumination. *Psychol Bull*, 139(5), 1036–1061. DOI:10.1037/a0030923





## Anexos

### Anexo 1. Questionário Sociodemográfico

#### Dados Sociodemográficos

A sua identificação é requerida apenas para possibilitar um futuro contacto, numa segunda etapa desta investigação. A realização de uma breve entrevista a um grupo de professores tem como objetivo aprofundar questões levantadas pelos questionários. Relembra-se que é garantida a **total confidencialidade** dos participantes, os quais nunca serão identificados.

Por favor, coloque as informações solicitadas nos espaços indicados:

Nome: \_\_\_\_\_

Contacto telefónico: \_\_\_\_\_ Contacto de email: \_\_\_\_\_

1. Idade

\_\_\_\_\_

2. Sexo

\_\_\_\_ Masculino

\_\_\_\_ Feminino

3. Assinale os graus académicos que completou:

\_\_\_\_ Licenciatura (pós-Bolonha)

\_\_\_\_ Licenciatura com especialização (pré-Bolonha)

\_\_\_\_ Mestrado em ensino de música

\_\_\_\_ Outro mestrado em música

\_\_\_\_ Doutoramento em música

\_\_\_\_ Outro. Qual/quais? \_\_\_\_\_

4. Assinale a opção que melhor se adequa à sua situação profissional no conservatório/academia/escola de música onde leciona atualmente. No caso de lecionar em mais do que uma instituição, selecione as opções que se apliquem:

- ☐ Professor do quadro  
☐ Professor contratado  
☐ Professor a prestação de serviços  
☐ Professor substituto

5. Há quanto tempo é professor de violino (em anos)?

\_\_\_\_\_

6. Quantos quilômetros realiza semanalmente devido à sua atividade docente?

\_\_\_\_\_

7. Quanto tempo dedica por semana à atividade docente (em horas)?

\_\_\_\_\_

8. Quantos alunos tem no presente ano letivo?

\_\_\_\_\_

9. Qual o número máximo de alunos em regime articulado entre o I e o V graus na mesma instituição?

\_\_\_\_\_

10. Tem ocupação artística além da atividade docente?

- ☐ Sim  
☐ Não

Responda apenas caso tenha respondido SIM na questão 9.

11. Que tipo de ocupação artística? Selecione as opções que forem aplicáveis.

☐ Solista

☐ Performer em orquestra

☐ Performer em grupos de música de câmara

☐ Maestro/maestrina

☐ Outra. Qual? \_\_\_\_\_

12. Quanto tempo dedica por semana à atividade artística (em horas)?

\_\_\_\_\_

As questões colocadas nos questionários em seguida apresentados são referentes à sua **atividade docente**. Nesse sentido, ao responder, deve restringir a sua avaliação à sua atividade enquanto professor.

## Anexo 2. Satisfação de Necessidades Básicas no Trabalho para docentes (SNBT)

### Escala de realização profissional docente (SNBT)

(Ilardi, Leone, Kasser, & Ryan, 1993)

(Tradução e Adaptação: Granjo & Peixoto, 2012)

As afirmações que se seguem dizem respeito a diferentes aspectos relacionados com o seu trabalho. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte.

1	2	3	4	5	6
<b>Discordo totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Discordo um pouco</b>	<b>Concordo um pouco</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo totalmente</b>

	1	2	3	4	5	6
1. Eu gosto muito das pessoas com quem trabalho.						
2. Eu gosto muito do trabalho que realizo.						
3. No trabalho, as pessoas dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço.						
4. Para mim o trabalho docente é divertido.						
5. Tenho bom relacionamento com os meus/minhas colegas de trabalho.						
6. Para mim o trabalho docente é aborrecido.						
7. No trabalho, tenho liberdade para expressar as minhas ideias e opiniões.						
8. Para mim o trabalho docente é muito interessante.						
9. Considero os meus/minhas colegas como amigos/as.						
10. Tenho conseguido adquirir novas competências interessantes no meu trabalho.						

11. Para mim as actividades da docência são muito agradáveis.						
12. No meu trabalho não tenho autonomia para poder decidir o que fazer.						
13. A maior parte dos dias sinto-me realizado/a com o meu trabalho.						
14. No meu trabalho, os meus pontos de vista são tidos em consideração.						
15. É frequente sentir-me pouco capaz quando estou a trabalhar.						
16. Não me são dadas muitas oportunidades para decidir por mim próprio/a sobre qual a orientação a dar ao meu trabalho.						
17. As pessoas no trabalho são bastante simpáticas comigo.						

### Anexo 3. Medida de *Burnout* de Shirom- Melamed (MBSM)

#### Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)

(Armon, Shirom, & Melamed, 2012)

(Tradução e Adaptação: Gomes, 2012)

##### Como se sente no seu trabalho?

Abaixo vai encontrar um conjunto de afirmações que descrevem diferentes **sentimentos** que pode ter relativamente ao seu trabalho.

Por favor, indique quantas vezes nos últimos **30 dias** (1 mês) se sentiu assim no seu trabalho. Se **nunca** ou **quase nunca** teve esse sentimento, assinale “1” (um) no espaço reservado depois da afirmação. Caso contrário, se experienciou esse sentimento **sempre** ou **quase sempre** assinale “7” (sete) no espaço reservado depois da afirmação.

	1	2	3	4	5	6	7
	Nunca ou quase nunca	Muito poucas vezes	Poucas vezes	Por vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre ou quase sempre
1. Sinto-me cansado(a)	1	2	3	4	5	6	7
2. Ao acordar, sinto-me sem energia para ir trabalhar	1	2	3	4	5	6	7
3. Sinto-me fisicamente esgotado(a)	1	2	3	4	5	6	7
4. Sinto-me fatigado(a) de trabalhar	1	2	3	4	5	6	7
5. Sinto-me como se estivesse sem “bateria”	1	2	3	4	5	6	7
6. Sinto-me sem forças	1	2	3	4	5	6	7
7. Sinto lentidão na minha capacidade de pensar	1	2	3	4	5	6	7
8. Tenho dificuldades em concentrar-me	1	2	3	4	5	6	7
9. Sinto que não consigo pensar com clareza	1	2	3	4	5	6	7

10. Sinto que não consigo concentrar-me no que penso	1	2	3	4	5	6	7
11. Tenho dificuldades em pensar sobre coisas complexas/difíceis	1	2	3	4	5	6	7
12. Sinto-me incapaz de ser sensível às necessidades dos outros (ex: colegas de trabalho, clientes, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
13. Sinto-me incapaz de ter uma boa relação com os outros (ex: colegas de trabalho, clientes, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
14. Sinto-me incapaz de ser simpático(a) com os outros (ex: colegas de trabalho, clientes, etc.)	1	2	3	4	5	6	7

## Anexo 4. Utrecht Work Engagement Scale (UWES) – 9

### Utrecht Work Engagement Scale (UWES) - 9

(Schaufeli & Bakker, 2003)

(Versão portuguesa: Martins, 2013)

Responda às questões que se seguem, considerando o seu grau de concordância com cada afirmação relativamente à sua atividade enquanto professor.

Indique o seu grau de concordância utilizando a seguinte escala:

	0	1	2	3	4	5	6
	Nenhuma vez	Algumas vezes por ano	Uma vez ou menos por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

	0	1	2	3	4	5	6
1. No meu trabalho sinto-me cheio(a) de energia.							
2. No meu trabalho sinto-me com força e energia.							
3. Estou entusiasmado(a) com o meu trabalho.							
4. O meu trabalho inspira-me.							
5. Quando me levanto de manhã apetece-me ir trabalhar.							
6. Sinto-me feliz quando estou a trabalhar intensamente.							
7. Estou orgulhoso(a) do que faço neste trabalho.							
8. Estou imerso(a) no meu trabalho.							
9. "Deixo-me ir" quando estou a trabalhar.							



## Anexo 5. Questionário de Regulação Emocional (QRE)

### Questionário de Regulação Emocional

(Gross & John, 2003)

(Tradução e Adaptação: Vaz, & Martins, 2008)

#### Instruções:

Gostaríamos de lhe colocar algumas questões acerca da sua vida emocional, em particular como controla (isto é, como regula e gere) as suas emoções. As questões abaixo apresentadas envolvem duas componentes distintas da sua vida emocional. Uma é a sua experiência emocional, isto é, a forma como se sente. A outra componente é a expressão emocional, ou seja, a forma como demonstra as suas emoções na forma como fala, faz determinados gestos ou atua. Apesar de algumas afirmações poderem parecer semelhantes, diferem em importantes aspetos.

Para cada item, por favor responda utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente			Não concordo nem discordo			Concordo totalmente

1. \_\_\_\_ Quando quero sentir mais emoções *positivas* (como alegria ou contentamento), *mudo o que estou a pensar*.
2. \_\_\_\_ Guardo as minhas emoções para mim próprio/a.
3. \_\_\_\_ Quando quero sentir menos emoções *negativas* (como tristeza ou raiva), *mudo o que estou a pensar*.
4. \_\_\_\_ Quando estou a sentir emoções *positivas*, tenho cuidado para não as expressar.
5. \_\_\_\_ Quando estou perante uma situação stressante, forço-me a *pensar* sobre essa mesma situação, de uma forma que me ajude a ficar calmo/a.
6. \_\_\_\_ Eu controlo as minhas emoções *não as expressando*.
7. \_\_\_\_ Quando quero sentir mais emoções *positivas*, eu *mudo a forma como estou a pensar* acerca da situação.
8. \_\_\_\_ Eu controlo as minhas emoções *modificando a forma de pensar* acerca da situação em que me encontro.
9. \_\_\_\_ Quando estou a experienciar emoções *negativas*, faço tudo para não as expressar.
10. \_\_\_\_ Quando quero sentir menos emoções *negativas*, *mudo a forma como estou a pensar* acerca da situação.

## Anexo 6. Questionário de Resposta Ruminativa (RRS) – 10

### Ruminative Responses Scale (RRS) - 10

(Treyner, W., Gonzales, R. & Nolen-Hoeksema, S., 2003)

(Versão portuguesa: Dinis et al., 2011)

#### Instruções:

As pessoas pensam e fazem coisas muito diferentes quando se sentem tristes, deprimidas ou *em baixo*. De seguida está apresentada uma lista de possibilidades. Por favor leia cada um dos seguintes itens e indique, usando a escala abaixo, quando *nunca*, *algumas vezes*, *frequentemente* ou *sempre* pensa ou faz cada uma delas quando se sente *em baixo*, triste ou deprimida. Por favor indique o que geralmente faz e não o que julga que deveria fazer nessas situações.

Utilize por favor esta escala:

Quase Nunca	Às Vezes	Frequentemente	Quase Sempre
0	1	2	3

Quando me sinto *em baixo*, triste ou deprimido (a):

	0	1	2	3
1. Penso: "O que é que eu fiz para merecer isto?"				
2. Analiso eventos recentes para tentar compreender porque é que estou deprimido.				
3. Penso "Porque é que eu reajo sempre deste modo?"				
4. Deixo-me levar pelo que sinto e penso no porquê de me sentir deste modo.				
5. Escrevo aquilo em que estou a pensar e de seguida analiso o que escrevi.				
6. Penso acerca de uma situação recente desejando que ela tivesse corrido melhor.				
7. Penso "porque é que eu tenho problemas que outras pessoas não têm?"				
8. Penso "Porque é que eu não consigo lidar melhor com as coisas?"				
9. Analiso a minha personalidade e tento compreender porque é que me sinto deprimido.				
10. Vou para algum sítio onde possa estar sozinho para pensar sobre os meus sentimentos.				

## Anexo 7. *Perceptions of Students Motivation (PMS)*

### Percepções sobre a motivação dos alunos - PSM

(Hardré, Davis & Sulliman, 2008)

(Tradução e Adaptação: Rosa, Santos & Nogueira, 2019)

Responda às questões que se seguem, considerando o seu grau de concordância com cada afirmação relativamente aos seus alunos.

Indique o seu grau de concordância utilizando a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7	
Discordo totalmente		Discordo mais do que concordo		Concordo mais do que discordo		Concordo totalmente	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Os alunos tentam mesmo aprender na minha aula.							
2. Os meus alunos trabalham para aprender coisas novas na minha aula.							
3. Os meus alunos geralmente prestam atenção e focam-se no que eu estou a ensinar.							
4. Os alunos geralmente fazem as tarefas relacionadas com a aula e outras tarefas atribuídas com empenho.							
5. Os alunos não se esforçam muito por aprender o programa na minha aula.							
6. Os meus alunos estão frequentemente distraídos ou alheados, e eu tenho de os voltar a focar no tópico ou no trabalho que está a ser realizado.							
7. Em geral, os meus alunos estão genuinamente interessados no que lhes é pedido que aprendam na minha aula.							
8. Geralmente, os meus alunos estão desmotivados porque os pais não se preocupam com, ou não valorizam, a educação.							

9. Quando os meus alunos não se envolvem na escola, é porque não veem o valor daquilo que lhes é pedido que aprendam.							
10. Se os alunos não estão motivados para aprender na minha aula, é frequentemente porque eles pensam que a aprendizagem de um instrumento musical não afetará a sua carreira futura.							
11. Os alunos frequentemente não se esforçam na escola porque não têm apoio em casa.							
12. Se os alunos não veem o propósito de aprender o programa, então não estão motivados para o aprender.							
13. A motivação de alguns dos meus alunos é realmente afetada pelo estatuto socioeconómico da sua família.							
14. A maioria das vezes, se os alunos não estão envolvidos na minha aula, é porque eles não veem a relevância do programa na sua realidade.							
15. Alguns dos meus alunos não estão motivados para trabalhar no conservatório/academia/escola de música porque a educação em música não tem lugar no futuro que veem para si próprios.							
16. Geralmente, os alunos na minha aula que não estão interessados em aprender, estão assim por causa da pressão dos pares para desvalorizar o conservatório/academia/escola de música.							
17. A maioria das vezes, se os alunos não estão a trabalhar na minha aula, é porque eles não veem quão úteis estes conhecimentos podem ser.							
18. A pressão negativa dos pares é uma grande razão pela qual alguns dos meus alunos não estão motivados para aprender no conservatório/academia/escola de música.							
19. Alguns alunos não estão motivados para aprender porque são simplesmente preguiçosos.							
20. Alguns alunos na minha aula simplesmente não se preocupam em aprender, ponto final.							

## Anexo 8. Consentimento Informado

### CONSENTIMENTO INFORMADO

Este estudo está integrado num projeto de mestrado na área científica de Ensino de Música, desenvolvido no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, que tem como investigador principal o professor doutor Jorge Castro Ribeiro, membro integrado do Centro de Investigação INET-md.

Objetivo: Aprofundar o conhecimento sobre a motivação dos professores de música, nomeadamente, averiguar a influência da perceção que o professor tem da motivação dos seus alunos na sua própria motivação.

Duração: O preenchimento dos questionários demorará cerca de 30 minutos.

Procedimento: Num primeiro momento, ser-lhe-á solicitado que indique um conjunto de dados sociodemográficos e que preencha 6 questionários, no sentido de recolher informação pertinente para o objetivo do estudo. Todos os elementos são de resposta obrigatória. Num segundo momento, poderá vir a ser contactado para a realização de uma breve entrevista.

Potenciais riscos e benefícios: A participação neste estudo não acrescentará qualquer risco ou desconforto para além dos normalmente encontrados na sua rotina diária. Com a participação neste estudo estará a contribuir para aprofundar o conhecimento sobre uma dimensão que poderá ter uma forte influência no profissional de ensino de música, concretamente de violino.

Confidencialidade: A informação recolhida é confidencial. Os dados obtidos serão tratados confidencialmente e utilizados apenas no âmbito de trabalhos académicos e apresentações científicas.

Participação: A sua participação é voluntária podendo a qualquer momento desistir, sem qualquer prejuízo para si. Nesse caso, todos os seus dados serão eliminados do estudo.

Esclarecimentos: Caso deseje obter qualquer tipo de informação adicional ou esclarecimento poderá questionar o investigador a qualquer momento.

Declaro que:

- tenho 18 anos ou mais;
- li integralmente o presente consentimento informado;
- compreendi as condições de participação neste estudo;
- participo de livre e espontânea vontade;
- concordo que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima em trabalhos académicos, apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura do investigador

\_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

**Anulação do Consentimento Informado:**

Declaro que me foi fornecida uma explicação sobre o estudo que se insere num projeto de mestrado na área científica de Ensino de Música a ser desenvolvido pelo investigador que assina este documento e pretendo anular o consentimento dado na data \_\_/\_\_/\_\_.

Assinatura do participante

\_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Assinatura do investigador

\_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

## **Anexo 9. Transcrição das Entrevistas**

### **Participante X**

**Esta entrevista será realizada no âmbito de um projeto de mestrado na área científica de Ensino de Música, desenvolvido no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Todos os dados recolhidos nesta entrevista serão devidamente tratados de forma a garantir a total confidencialidade dos participantes. Assim sendo, tenho a tua autorização para gravar?**

Sim.

**Então vamos passar às perguntas. A primeira pergunta que tenho para ti é: Como é que descreverias a tua motivação neste momento em relação ao teu trabalho enquanto professor do ensino articulado de violino?**

Neste momento a minha motivação é bastante, porque como estou em início de carreira, quero mostrar trabalho, quero desenvolver as aprendizagens que tive no meu Mestrado em Ensino de Música, na minha Licenciatura em Violino, quero tirar o melhor dos alunos, quero que eles sejam uma referência no conservatório, por isso é um prazer vir para cá trabalhar... Há vários fatores que influenciam a motivação. Um deles é a escola onde estou a trabalhar, aqui o Conservatório de Aveiro acho que para além de ser uma escola pública, oferece-me condições que outras escolas onde trabalhei não oferecem ou não conseguiam oferecer, tem um nível bastante diversificado, alunos muito bons, colegas de trabalho muito bons, que têm resultados fantásticos, e eu tento aprender com eles e tento chegar... aproximar-me dos resultados deles. Agora, um dos motivos é esse - a escola onde estou a trabalhar – outro é pelo facto de estar a viver e a trabalhar na cidade... na mesma cidade, aliás. Isso ajuda imenso, tenho mais disponibilidade para estar presente para os alunos, para estar presente para a escola, envolvido na comunidade escolar... Que mais é que te posso contar? E é uma questão de agora no início de carreira termos de dar o máximo para assegurar o nosso trabalho, para fazer um bom trabalho, para para o ano termos a possibilidade de continuar, já que é sempre muito incerto.

**Sim, é sempre incerto. Já me respondeste até a mais do que aquilo que te perguntei, mas ainda assim, vou-te pedir que me descrevas o que tu consideras ser “estar motivado”.**

O que eu considero... “estar motivado”?

**Sim, ou seja, tu disseste-me que estás motivado e indicaste-me alguns fatores que consideras que são importantes...**

Promovem a minha motivação, sim.

**Mas o que é que tu achas que significa estar motivado?**

Significa que quando saio daqui procuro analisar o que é que eu fiz nas aulas dos meus alunos, o que é que eles aprenderam, se eu fui claro nos objetivos que queria que eles aprendessem, o que é que eu espero que para a próxima semana façam, analisar constantemente se o repertório que eles têm é o adequado [ou] não é adequado, será que consigo puxar mais um bocadinho, será que consigo que eles cumpram para além do necessário, fazer esta análise constante do que é que o aluno está a fazer e é capaz de fazer. Claro que... o nível dos alunos é muito diversificado, o nível de motivação dos alunos é muito diferente. E tentar procurar sempre com os alunos, digamos assim com os menos motivados, menos trabalhadores, arranjar estratégias para que eles se consigam juntar ao restante grupo de alunos que trabalham mais, que são mais empenhados. Os alunos que trabalham mais, como me dão prazer a trabalhar para eles e eles trabalharem comigo, para além do tempo de aulas procurar um tempo para nos juntarmos, para trabalhar questões que não temos tempo para trabalhar em aula, fazer sempre um trabalho extra com eles para... para ainda subir mais o nível deles e recuperar tempo perdido que noutros anos não conseguiram. É esta procura constante de oferecer o máximo de mim aos alunos e sinto que faz parte do trabalho e que quero procurar isto constantemente. Pronto, daí acho que considero estar motivado.

**Ok. Indicaste que no caso dos alunos que já estão de si motivados que sentes aquela força extra para lhes dar...**

Para ainda trabalhar mais.

**Para trabalhar um bocadinho mais.**

**E**

**no caso dos alunos que não estão tão motivados, que efeito é que têm em ti?**

Têm um duplo efeito de... eu sou teimoso para tentar perceber: ok, porque é que ele não está a trabalhar, o que é que eu consigo fazer para que ele trabalhe mais um bocadinho. Claro que eu ainda sou novo e talvez a inexperiência e a... provoque este efeito de querer fazer o máximo possível e de às vezes inconscientemente não perceber que às vezes não há muito a fazer. Mas já tive e continuo com esses casos de... a maior parte dos alunos que trabalham menos... é difícil obter resultados, mas também tenho de relativizar e perceber que resultados é que eu quero fazer: se são resultados ao nível do violino, se são resultados... E tenho o caso de uma aluna este ano que percebi, a aluna está no V grau e não quer seguir violino, ela passou por imensos professores, é o primeiro ano que está comigo. O que é que eu posso fazer com uma aluna em fim de ciclo que não vai seguir para o secundário, o que é que eu posso contribuir como professor dela e chegar à conclusão: eh pá, se calhar não é tanto ao nível do violino que vou contribuir, mas sim... a nível emocional, tentar trabalhar com ela para tentar recuperar uma aluna fragilizada a nível emocional, e acho que também sou capaz e



acho que os professores devem ser capazes de preparar para uma vida em sociedade e uma...

**Uma formação não só...**

Não só específica da música...

**Específica da música, mas também enquanto pessoa.**

Enquanto pessoa, que acho que é o que... e de facto está previsto na lei base do ensino, mas muitas vezes falta aos professores e recordarmos sempre desta questão. Por isso... [com] os alunos não motivados é procurar [com] o que é que eu posso contribuir. Isso é a parte que eu tento procurar, mas depois o outro sentimento que me provoca sempre é chegar à aula e ver que ok, não houve trabalho por parte do aluno. É sempre... uma chapada de luva branca e nós temos de recuperar: ok, não trabalhou, o que é que eu vou fazer esta aula? Reestruturar o plano de aula... Ir por outro caminho. Há aulas que consigo fazer isso bem, outras que... por motivos externos não consigo fazer tão bem, a aula não é tão rentável, por isso é sempre uma gestão psicológica grande, para tentar obter o melhor dos alunos, mas é complicado, é complicado...

**Ok. Se tu tivesses de me dizer se os teus alunos contribuem mais para a tua motivação ou como um fator mais de desmotivação, o que é que tu me dirias?**

Acho que no geral de motivação... No geral de motivação, mesmo numa classe de 20 se tiver 1 ou 2 que trabalham bastante e que estão a andar além das expectativas, isso é suficiente para aguentar bem. Que é o caso, que é o caso... Tendo um aluno que se destaca um bocado mais, isso já dá bastante motivação para vir trabalhar. Claro que se fossem todos assim era o ideal, mas acho que no geral a resposta é motivação, sim, sim...

**Ok. Agora... Bem, já me disseste que tens alguns alunos que são mais motivados, outros alunos que são menos motivados. A minha questão agora, neste momento é: de que forma é que achas que... Aliás, desculpa, vou reformular.**

Sim.

**O que é que tu consideras ser um aluno motivado ou um aluno desmotivado?**

Um aluno motivado é um aluno que... que na aula me provoca, que puxa por mim e que me pede sempre coisas... conteúdos mais difíceis, que o trabalho que faz de uma aula para a outra é o que eu lhe pedi e mais alguma coisa sem eu lhe pedir... Isso é um aluno motivado, que gosta de audições, que procura tocar nas audições... que se excede sempre um bocado a si próprio, mesmo sem ele saber. Um aluno desmotivado acho que, regra geral, da minha classe, do conservatório, dos outros conservatórios, das outras escolas, é o aluno que de uma aula para a outra... não faz nada, o nível dele de uma aula para a outra está igual ou pior do que que estava... não consulta o trabalho que foi descrito de uma aula para a outra, que tenho sempre o cuidado de com esses

alunos ser o mais claro possível para que não haja dúvidas em casa sobre o que é que eles têm de trabalhar, escrever os conteúdos, dar sempre um número pensado de tarefas que ele tem de executar para não sobrecarregar e não ser de menos, tentar encontrar o equilíbrio, para que ele consiga fazer e consiga trazer algo de novo. E mesmo com este cuidado e com a dedicação que eu tenho para com o aluno, ele simplesmente está cá a passar um bocado de tempo, porque é engraçado tocar música. Olha, e acho que são essas as grandes diferenças.

**Ok. A última pergunta que eu vou ter para te fazer tem a ver com o próprio sistema do ensino articulado. De que forma é que tu achas que a forma como o sistema do ensino articulado está estruturado, não é, como as coisas estão feitas, tem impacto na motivação do aluno?**

Eu não sei se sou a melhor pessoa para te responder porque, para já, tenho poucos anos de experiência com alunos de articulado, mas pelo que entendo, e falando deste ano, analisando este ano, o articulado permite aos alunos um horário mais flexível, mais ajustado para o ensino da música, e eles conseguem... em teoria, ter mais tempo para estudar, ter um horário mais adequado à vida do conservatório e à vida escolar... Lá está, toda esta logística que lhes permita ter mais dedicação e mais possibilidades de estudar o instrumento e estudar as outras disciplinas do ensino especializado da música.

**Ok, portanto estou satisfeita, é tudo.**

Boa.

**Muitíssimo obrigada, dou por terminada a entrevista.**

## **Participante Y**

**Esta entrevista será realizada no âmbito de um projeto de mestrado na área científica de Ensino de Música, desenvolvido no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Todos os dados recolhidos nesta entrevista serão devidamente tratados de forma a garantir a total confidencialidade dos participantes. Assim sendo, tenho a sua permissão para gravar?**

Sim.

**Então cá vamos. Vou começar por lhe pedir que me descreva a sua motivação neste momento enquanto professor do ensino articulado de violino.**

A minha motivação... Ensinar é um processo difícil porque há alunos que estão motivados, há alunos que não estão motivados... e eu tento sempre enquanto dou aulas... tentar motivar os alunos, eu acho que isso é o que toda a gente tenta fazer. No entanto, eu acho que a música ainda continua a ser vista pelo menos -- não nas escolas profissionais, porque são alunos que são direcionados precisamente para seguir música -- mas o ensino nas academias e nos conservatórios continua a ser um passatempo para os alunos, não é? Ou seja, os alunos a única coisa que eles -- não só os alunos como os pais -- o que querem é que eles tirem uma boa nota no final do período. Trabalham pouco e veem aquilo mais como uma atividade do que propriamente um... quer dizer, algo que pode ser... que podem seguir no futuro. Mas nós também, por outro lado, temos de compreender que nem todos os alunos que estudam música vão ser músicos, até porque o mercado está saturado de gente, não é, e... já para quem... já para quem é músico as coisas estão muito difíceis, quanto mais para quem está a estudar música. Portanto eu acho que basicamente, para responder à sua pergunta, é assim, eu tento motivar os meus alunos, tento que eles estejam motivados para trabalhar, eles também têm muitas outras atividades para além da música, mas não tenho ilusões que... eu diria que 99.9% deles não vai ser músico nem vai seguir música. Quando há alunos que chegam ao VIII grau já é uma... já é uma vitória, não é porque a maior parte deles chega ao V grau e desiste, não é, e desiste porque o articulado, como sabe, portanto... um aluno se estiver no articulado não paga nada durante 5 anos, mas depois quanto vão para o curso complementar, o chamado curso complementar, que é o VI, VII e VIII graus, são alunos que depois como começam já a pensar nas notas da faculdade, começam a pensar em seguir outros ramos, e depois os pais também não querem pagar, não é, para os alunos continuarem, não é, no fundo para nada, porque aquilo depois não serve para nada, não é. Mas pronto, eu tento dentro do possível estimular os alunos para que eles façam o melhor que possam

e eu também que faça o melhor que possa com eles dentro daquilo que eles podem dar.

**Ok. Considera-se motivado no seu trabalho?**

Sim e não. Sim e não. Quando... Isto é, pronto, é uma verdade de La Palisse, não é, quando os alunos trabalham, a pessoa sente-se motivada, e quando eles fazem o melhor que podem e que conseguem alguns resultados, sim. Quando não, é uma dor de cabeça, portanto... cada aluno é um caso, cada... eu por acaso não tenho muito que me queixar dos meus alunos, mas já tive casos de alunos que eram uma dor de cabeça terrível, portanto, mas... a motivação depende daquilo que o aluno faz... e é uma simbiose, não é, quer dizer, depende daquilo que o aluno faz e depende também daquilo que eu também... na medida que o aluno faz eu também respondo ou não.

**O que é para si estar motivado?**

Estar motivado é acima de tudo cumprir aquilo que... é que os alunos cumpram aquilo que lhes é pedido, dentro da medida dos possíveis, dentro das possibilidades de cada um. Não é a questão de seguirem música ou não irem, ou de ganharem concursos ou não ganharem, isso para mim não é importante, mas é fazerem aquilo que lhes é pedido e estarem eles também motivados, porque se eles não estiverem motivados, eu também não estou. Não é, pronto, isto é uma sinergia, digamos, que existe.

**Agora tentando não por tanto o foco nos alunos, pensando mais em si, o que é que considera que é para si próprio estar motivado? O que é que faz com que diga que está motivado? O que é que faz com que diga que o seu estado de motivação está como está?**

Sobretudo... Eu acho que a grande maior parte das pessoas dá aulas porque... porque tem que dar, não é, pronto. A maior parte das pessoas não entra nas orquestras, não entra... carreira a solo muito poucas fazem, eu sou um dos poucos que faz, tenho essa sorte, e... quer dizer, a motivação não é a questão financeira no meu caso é mais uma questão de me desafiar a mim mesmo, não é, pegar num aluno quase do zero e vê-lo – tenho casos de aluno que peguei praticamente do zero – e vê-los a crescer. Isso para mim é uma motivação, portanto, nem é uma questão de... e é eu sentir que eles estão satisfeitos comigo e eu estou satisfeito com eles, portanto isso basicamente é a minha motivação, independentemente de eles irem ser músicos ou não, isso aí, isso não é o principal. Não sei se isso responde à sua pergunta ou não.

**Em parte.**

Sim.

**Porque estava também a tentar perceber o que é que o faz dizer que está motivado no seu trabalho ou não está. Percebe? Que comportamentos tem, ou como é que outra pessoa poderia dizer que você está ou não motivado.**

Bem, se os alunos gostam daquilo que eu estou a dizer e se gostam do que estão a fazer, é natural que... eu fico motivado e eles também ficam motivados, não é? Mas isso dava para uma conversa muito longa, porque eu acho que o ensino está todo mal estruturado em Portugal, o ensino da música está todo mal estruturado. E de facto às vezes eu deparo-me com casos de, pronto, de alunos que não estudam, ou não têm tempo, ou que... pronto, quer dizer, o que que eles querem é pronto, é aquilo que eu já disse, aquilo é mais uma atividade, e quando são alunos desses, eu fico desmotivado, não é? Eu o que quero enquanto professor é que os meus alunos façam o melhor que possam com aquilo que têm, e eu também tento fazer o melhor que posso com aquilo que tenho, não é? E se isso acontecer é ótimo. Se não acontecer... Uma pessoa fica extremamente desmotivada e há alturas, há aulas melhores, há aulas piores, claro que nós... nem eu sou igual todos os dias, nem os meus alunos são iguais todos os dias, mas pronto há um patamar que daí para baixo as coisas não podem descer porque senão não se faz nada, não é?

### **Como é que lida com o caso de alunos menos motivados?**

É um processo complicado porque alguns não estão motivados porque estão ali por estar, não é? E não estudam, pronto, e acima de tudo não assimilam aquilo que eu digo e nesses casos a pessoa perde um bocadinho a paciência, outras vezes desliga completamente, não é, porque... não vale a pena, não é? Eu tive o caso de uma aluna minha que estudava violino desde os 3 anos e aquilo para ela era uma dor de cabeça, portanto, ela andava completamente forçada a fazer aquilo. E eu tentei o máximo que podia com ela, para ver se ela conseguia acabar o V grau. Ela lá acabou, e depois foi... mas ela própria estava... quer dizer, eu ali já sabia que não ia fazer nada, porque depois há a questão: a maior parte dos alunos não sabe as notas, não sabe os ritmos, não sabe... coisas básicas, quer dizer, não estou a falar, quer dizer, nós a este nível não estamos a falar de interpretação, nem estamos a falar, estamos a falar de coisas... não é, quer dizer, é a mesma coisa que uma pessoa querer ler uma frase e não saber as letras, não é, quer dizer, e quando isso acontece é muito complicado, portanto, nós temos de ser professores de instrumento, mas também de formação musical e professores de outras coisas, quer dizer, pronto, mas eu tento sempre... enquanto professor tento sempre não desistir de nenhum aluno. Pronto, só quando vejo... às vezes até é capaz de aparecer um caso desses, mas, e por exemplo, já tive alunos que tinham muitas dificuldades e que ainda hoje continuam no... e que ainda hoje estão no complementar, mas que eu consegui com muito esforço e com muita paciência... porque para mim também é um desafio, não é? Pronto, também é um desafio conseguir levá-los e conseguir que eles fizessem pelo menos aquilo que é aceitável.

**Então para si uma forma de se motivar neste caso é encarar o problema ou... não é necessariamente um problema, mas a situação como um desafio.**

Exatamente. Exatamente, exatamente...

**Vou-lhe perguntar ainda de que forma é que acha que a forma como o regime articulado está construído influencia os alunos e a sua motivação.**

Olhe, é assim, o ensino articulado existe, e isto para lhe ser muito honesto, o ensino articulado existe porque senão não havia alunos. Porque antigamente as pessoas pagavam para estudar música. Os pais pagavam, os encarregados de educação pagavam. E... o ensino articulado existe primeiro para dar trabalho aos professores. Não é, porque senão as academias e os conservatórios fechavam, não é, porque nós assistimos e eu assisti a uma fase, embora estivesse estado fora muitos anos, mas assisti a uma fase em que havia academias que estavam praticamente paradas, porque não havia alunos, pronto. Isto no fundo é... é no fundo para sustentar, digamos assim, para haver uma sustentabilidade dos... dos docentes, não é, do pessoal docente. Em termos de ensino articulado em si, propriamente dito, eu acho que está mal estruturado no sentido em que os alunos têm muito pouco tempo de aulas, têm 45, pelo menos onde eu leciono só têm 45 minutos de aulas... o que não é nada, não é, porque o aluno chega, tira o violino, vai lavar as mãos, vai não sei quê, portanto 10 minutos de aula vão... vão embora. E depois acho que também tem a ver com uma questão de... de mentalidade, quer dizer, porque quer dizer... eu volto outra vez sempre ao mesmo que digo, quer dizer, o ensino articulado está estruturado para, pelo menos até ao V grau, está estruturado de forma a que os alunos tenham uma noção do que é estudar música, do que é música. Agora, não está estruturado para pessoas que queiram seguir música, por isso é que há muitos alunos que vão para escolas profissionais e etc., porque aí há uma estrutura, embora eu também seja um bocado crítico das escolas profissionais em certos sentidos, mas aí há uma estrutura montada para que o aluno tenha, possa ter sucesso e possa entrar numa escola superior ou numa universidade. O ensino articulado, pelo menos até ao V grau, é uma forma de os alunos, pronto, quer dizer, eles estão ali a ter formação em música e não estão a ser, não estão a formar-se para ser músicos, não sei se responde à sua pergunta. Portanto...

**Em parte sim.**

Porque repare, isso acontece porquê? E pronto, e lá está, depois aqueles que têm mais capacidades, aproveitam e fazem, não é? Por exemplo, há alunos que até estão no articulado e têm os 45 minutos de aula, mas depois têm aula particular com o professor também, porque os 45 minutos não chegam e... pronto, e eles querem fazer mais, isso acontece no meu caso também... pronto, que dizer agora... no fundo, a nível das academias e dos conservatórios, o ensino está estruturado, o ensino articulado é bom,

porque dá emprego a muitos docentes e é bom porque dá... nós estamos a dar formação em, nós estamos a dar ideia a um aluno do que é, porque a maior parte dos alunos e [dos] encarregados de educação não fazem a mínima ideia do que é ser músico, não é, pronto. Portanto, nós estamos a dar formação em música. Depois há aqueles que se distinguem mais e que decidem, pronto até chegar ao V grau e ir para uma escola profissional, ou para um conservatório, assim uma coisa, e então fazer uma coisa mais séria, não é, pronto. Mas também é como lhe digo, quer dizer... e no fundo o ensino da música eu acho que nesse aspeto está bem estruturado o ensino articulado porque dá oportunidade de as pessoas terem uma noção do que as coisas são, não é? E... repare, quer dizer, não podemos pensar que estamos só a formar músicos, quer dizer, a música faz parte da educação, como faz parte a matemática, a geografia, a história, portanto, eles estão a ter formação em música e depois aqueles que seguem ou aqueles que continuam, isso depois já são casos excecionais, não é, são casos à parte. Mas em grande medida, quer dizer, a maior parte dos alunos, como deve saber, quer dizer, chegam ao V grau e desistem, porque pronto, depois têm outras prioridades, mas pronto, pelo menos vão com uma noção do que é tocar minimamente um instrumento, do que é formação musical, do que é coro, do que é orquestra, pronto, pelo menos têm uma noção, pronto, e essas pessoas poderão ser público, não é, poderão ser pessoas que vão assistir a concertos e que têm alguma formação e que sabem minimamente o que estão a ouvir, não é?

**E a nível da motivação dos alunos para a aprender? Que influência terá?**

Eu?

**Não, o ensino articulado, a nível...**

Eu acho que a motivação depende de pessoa para pessoa, eu tenho alunos que estão muito motivados, outros que estão menos motivados, mas acho que... pronto, quer dizer, eles pelo menos sabem que têm aquelas aulas, que têm aquele regime e... quer dizer... se bem que eu digo-lhe uma coisa, eu acho que hoje o ensino está muito melhor do que o que estava antigamente, não é? Portanto, eu tenho 42 anos, quer dizer... Quando eu era aluno as coisas eram muito piores do que são hoje. Muito piores. E de facto hoje... Mas isto há de tudo, quer dizer, isto... o ensino não faz milagres, seja ele articulado ou não, não faz milagres, não é? Portanto, isto advém do professor, advém do jeito que o aluno tem e do trabalho que faz... pronto, quer dizer, e das capacidades que tem, quer dizer... Pronto, mas acho que o ensino articulado para, e volto a repetir, para alunos que querem ter uma noção do que é música, acho que está bem estruturado, acho que está bem. Agora, para aqueles que realmente... e que os motiva, não é, porque também não são aulas muito longas, não são aulas de uma hora e meia, não é? Pronto, quer dizer,

eles têm uma noção de como é que as coisas são. Depois aqueles que querem seguir e que querem continuar, já é outro... outro patamar, digamos assim.

**Ok, muito obrigada, vou dar por terminada a entrevista, estou bastante contente.**



## Anexo 10. Relatórios de aula: Orquestra de Cordas

### Primeiro Módulo

<b>Data:</b> 06/11/2018	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Saltimbancos, Chico Buarque, arr. Rafael Araújo;</li><li>• The Sleigh (à la Russe), Richard Kountz, arr. de James Kazik.</li></ul>		

### Descrição da aula:

No início da aula, o professor comunicou as notas das provas de naipe, as quais foram na maioria negativas. De seguida, partiu-se para a leitura de um dos andamentos dos Saltimbancos de Chico Buarque, cujo arranjo foi realizado pelo professor Rafael Araújo, que esteve presente na primeira parte do ensaio.

Ainda antes do intervalo, o trabalho passou a incidir sobre “The Sleigh”, o qual se estendeu até ao final da aula. Os principais aspetos trabalhados estavam relacionados com a junção e o contacto, com a acuidade da articulação, com a regularidade da pulsação. Para tal, a principal estratégia consistiu em que os alunos a tocassem sem ninguém a dirigir ou marcar o tempo, estimulando o contacto e a audição do que fazem os colegas. O professor também que tocassem tendo atenção e ouvindo o que estavam a fazer (concretamente os acordes que se pretendiam mais secos e curtos). Por várias vezes tocou em frente aos alunos para imitarem arcadas e dedilhações.

Num ritmo que estava a causar dificuldades maiores, os alunos inicialmente disseram o ritmo. Quando este ficou estabilizado, repetiram com palmas (a marcar a pulsação), adicionando posteriormente dinâmicas (não oscilando a pulsação). Nas últimas fases, repetiram o ritmo em *loop* em cordas soltas. Apenas depois de o ritmo estar estabilizado em cordas soltas se tocou como estava escrito.

<b>Data:</b> 13/11/2018	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltimbancos, Chico Buarque, arr. Rafael Araújo.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

O trabalho realizado na primeira parte da aula incidiu na sua totalidade sobre o andamento “Jumento não é”. De forma a trabalhar aspetos de afinação, o professor começou por ensaiar isoladamente os naipes que tocavam à distância de quinta, bastante abaixo do tempo final, sustentando algumas notas, quando necessário. Depois de tratadas as questões maiores de afinação, procedeu-se a trabalho rítmico fora do instrumento. Todo o grupo marcou a pulsação com palmas, enquanto os naipes disseram (inicialmente à vez, seguidamente em conjunto) o ritmo que teriam de executar nos instrumentos. Estabilizado o ritmo, os naipes com acompanhamento tocaram, enquanto os restantes diziam o ritmo, trocando em seguida. Trabalho semelhante foi realizado noutra secção da obra, em que metade do grupo marcou o tempo enquanto os restantes marcaram a subdivisão (ternária), sendo que todos em simultâneo diziam o ritmo. De seguida, em vez da subdivisão, marcaram a pulsação.

Na segunda parte da aula continuou-se o trabalho rítmico da secção trabalhada anteriormente. Todos marcaram a pulsação e disseram o ritmo à vez, repetindo-se o exercício, mas com pizzicato em vez de dizer o ritmo. Num último passo, esta atividade foi repetida, mas em forma de jogo: cada um executava o ritmo à vez e, quem não fizesse bem saía do jogo, até haver um vencedor. Trabalhou-se ainda segundo os andamentos “Um cão não é” e “A galinha”, dos quais foram trabalhadas questões de afinação (juntando uma voz de cada vez) e de ritmo através da (marcação da subdivisão).

<b>Data:</b> 20/11/2018	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltimbancos, Chico Buarque, arr. Rafael Araújo.</li> </ul>		

**Descrição da aula:**

A aula começou com algum trabalho sobre o primeiro andamento deste conjunto de peças. O objetivo primário prendeu-se com a acuidade rítmica, pelo que várias estratégias foram usadas para que fosse atingido. Algumas dedilhações foram mudadas para que permitissem mudanças mais fluidas. Foi realizado trabalho rítmico com palmas, num andamento mais lento do que o final, tendo este exercício sido posteriormente transposto para o instrumento, com cordas soltas, enquanto o professor marcava a pulsação. Num estado mais avançado, os exercícios rítmicos eram alternados entre os diferentes naipes.

De seguida, o foco da aula esteve no andamento “História de uma gata”. De forma a que os alunos tocassem de forma afinada e coesa nas secções de carácter harmónico (a nível de equilíbrio sonoro), o professor pediu que estes sustentassem as notas, de forma a poder corrigir a afinação de forma mais cuidada. Também alguns aspetos musicais foram trabalhados, sendo que para tal o professor demonstrou no instrumento como pretendia que algumas passagens temáticas fossem interpretadas. O professor chamou ainda a atenção para a falta de junção, pedindo aos alunos que se ouvissem melhor mutuamente, pelo que em alguns momentos apenas deu entrada, obrigando os alunos a tocar sem direção e a manter mais contacto visual e auditivo. De forma a em passagens tecnicamente difíceis (em que havia quintas) o tempo não ficasse instável, provocando momentos de desencontro entre naipes, o professor pediu que os alunos pisassem duas cordas em simultâneo com a mão esquerda.

O andamento “A galinha” não trouxe dificuldades de maior, mesmo que em alguns momentos a junção não fosse a melhor. Foi trabalhada a transição para o andamento seguinte.

Depois do intervalo, executou-se o andamento “Dia de cão”, no qual foram em alguns momentos sustentadas notas de forma a corrigir-se a afinação quando necessário. De forma a que este fosse tocado de forma mais musical e fluida, procederam-se a algumas mudanças na dedilhação. Também a nível de articulação houve algum enfoque, pois os alunos estavam a executar tudo demasiado à corda.

O último andamento trabalhado em aula, “Jumento não é”, ofereceu alguns problemas no que toca à precisão rítmica, mas não houve tempo durante o tempo de aula de os resolver por completo.

<b>Data:</b> 27/11/2018	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saltimbancos, Chico Buarque, arr. Rafael Araújo.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aula começou com algum trabalho sobre o andamento “História de uma gata”. Os principais aspetos foco do trabalho da aula tiveram que ver com questões musicais e de condução de frase. Foi necessário mais uma vez que o professor exemplificasse no instrumento aquilo que era pretendido.

A maior parte do ensaio incidiu sobre o andamento “Dia de Cão”, ocupando tempo da primeira e da segunda metade do ensaio. As passagens rápidas dos violinos ainda se encontravam pouco conexas e com uma afinação algo duvidosa, o que revelava alguma falta de estudo individual. O professor pediu aos alunos que executassem estas passagens mais lentamente, pedindo que antecipassem as mudanças de posição.

No que toca à junção, o andamento “A Galinha” estava consideravelmente melhor, sendo que por isso não houve um grande enfoque no mesmo.

Apesar da notória falta de estudo, alguns aspetos de junção estavam consideravelmente melhores.

<b>Data:</b> 04/12/2018	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Observações:</b> Nesta aula, participei ativamente, tocando com a orquestra.		
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The Sleigh (à la Russe), Richard Kountz, arr. de James Kazik;</li> <li>• Missa em sol maior, Schubert.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

Este ensaio teve, além da participação dos elementos da orquestra, os elementos do coro e alguns sopros e percussão. Uma parte considerável do ensaio foi despendida a ajustar os tempos, uma vez que este foi o primeiro ensaio em que o professor Rafael dirigiu (no caso da missa) e, por isso, foram feitos os andamentos finais. Todos os andamentos foram

executados de início ao fim, sendo por vezes necessário parar pela falta de junção dos alunos, mesmo dentro do mesmo naipe.

<b>Data:</b> 11/12/2018	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Não houve aula
<b>Observações:</b> O professor cooperante faltou.		

<b>Data:</b> 08/01/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escalas de Sol maior, mi menor melódica e si menor harmónica (2 oitavas);</li><li>• Sinfonia em sol maior, Gluck (andamento 1).</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, o professor pediu aos alunos que executassem as escalas de sol maior, mi menor melódica e si menor harmónica de 2 oitavas. Os principais objetivos passaram por que os alunos tocassem de forma junta, coordenada e com contacto entre os elementos da orquestra e que ouvissem a afinação de conjunto, ajustando-se individualmente.

Num primeiro momento, o professor marcou a pulsação, mas eventualmente deixou de a marcar, obrigando os alunos a contactarem melhor entre si de forma a manter o tempo. Em alguns momentos, o professor tocou as notas que os alunos faziam de forma desfasada (a contratempo) no piano.

A restante aula incidiu sobre o 1.º andamento da sinfonia de Gluck, onde os principais aspetos focados tiveram que ver a articulação, que deveria ser de acordo com o estilo, com junção e respiração de conjunto, bem como com a sonoridade. O professor pediu então que os alunos tocassem de forma menos pesada, especialmente nas terminações de frase ou célula. Pediu também que respirassem antes de iniciar uma ideia musical e que evitassem cordas soltas (especialmente a mi).

<b>Data:</b> 15/01/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carmina Burana, C. Orff (andamentos 24 e 25);</li> <li>• Sinfonia em sol maior, Gluck (andamento 1).</li> </ul>		

### **Descrição da aula:**

Durante a primeira metade da aula e grande parte de segunda, foi trabalhado o 1.º andamento da sinfonia em sol maior de Gluck. Num primeiro momento o foco esteve na obtenção de maiores contrastes dinâmicos expressos, os quais estavam expressos na partitura. Para tal, o professor pediu aos alunos que executassem os pianos mais piano. Outro aspeto focado foi o da afinação, a qual se prendia ser de conjunto (harmónica) e não afinação individual (melódica ou temperada). De modo a corrigir este aspeto, os alunos sustentaram notas acorde a acorde. Por último, foram tratadas questões de articulação, pulsação e de frase, pelo que foi pedido aos alunos que dessem mais tempo entre as notas longas e que usassem menos pressão e mais quantidade de arco. Também foram alteradas arcadas.

Nos 2 andamentos da Carmina Burana foram também trabalhados aspetos de afinação, articulação, junção e de respiração entre frases, de forma a que existisse um todo coeso. Para tal, foi realizado trabalho nota a nota, com naipes individuais, juntando-os progressivamente. Algumas arcadas e dedilhações foram alteradas.

A expressividade da orquestra e a sonoridade melhoraram imenso depois de efetuar os pianos. Quando o professor parava, os alunos frequentemente continuavam a tocar ou a estudar passagens. O professor nesta aula chamou a atenção, mostrando o quão pouco eficaz a aula estava a ser (em meia hora tinham trabalhado 16 compassos) e explicando o quão mais cansativo era trabalhar desta forma.

<b>Data:</b> 22/01/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Planetas, Gustav Holst (Marte e Júpiter).</li> </ul>		

**Descrição da aula:**

A aula foi integralmente dedicada aos Planetas (Marte e Júpiter) de Gustav Holst, sendo que a primeira parte do ensaio foi consagrada ao andamento “Marte” e a segunda ao “Júpiter”.

Os objetivos para ambos os andamentos passaram principalmente por executar a obra com uma boa afinação de conjunto. Para tal, inicialmente o trabalho foi realizado por naipes: primeiro tocaram os naipes que tocam à distância de quinta e depois os que dobravam à oitava. O andamento estava consideravelmente mais lento.

No andamento Júpiter, também se pretendeu uniformizar o ritmo das semicolcheias. Neste sentido, um pequeno trecho foi repetido em *loop* num andamento mais calmo. Gradualmente foi alargada a dimensão do trecho, foram acrescentados naipes e aumentada a velocidade.

Grande parte dos problemas da orquestra são de junção e afinação. No entanto, é possível notar diferenças significativas no som de conjunto da orquestra, concretamente no “Júpiter” que, ainda carecendo ocasionalmente de sentido de frase, estava a soar bastante bem no geral.

<b>Data:</b> 22/01/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Glória, Vivaldi;</li><li>• Serenata para cordas, Tchaikovsky.</li></ul>		

**Descrição da aula:**

Durante todo o tempo da aula, procedeu-se à leitura de todos os andamentos do Glória de Vivaldi e o primeiro andamento da Serenata de Tchaikovsky. Nenhum trabalho técnico ou musical foi realizado. Chegou-se no final da aula à conclusão que a Serenata de Tchaikovsky era ainda um desafio demasiado grande para a orquestra, pelo que não voltaria a ser trabalhada em ensaios seguintes.

## Segundo Módulo

<b>Data:</b> 12/02/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Observações:</b> Os alunos da orquestra assistiram a audições de outros colegas, à semelhança daquilo que havia acontecido anteriormente, aquando da audição de orquestra, em que os outros colegas foram assistir. Tratou-se de uma boa iniciativa, permitindo aos alunos ver o trabalho que os colegas têm desenvolvidos, aprendendo também com os pontos fortes e fracos dos colegas.		

<b>Data:</b> 19/02/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Glória, Vivaldi (andamentos 1, 3 e 7).</li></ul>		

### Descrição da aula:

No primeiro andamento, inicialmente existiam algumas dificuldades de junção entre primeiros e segundos, causada por um atraso no início das semicolcheias, atraso este que os alunos tentavam compensar nas semicolcheias, fazendo o tempo precipitar. Nesta medida, e de modo a que estes tocassem de forma junta, respeitando a pulsação, o professor marcou o contratempo, o qual coincidia com a entrada nas semicolcheias. Numa fase posterior, o professor apenas deu entrada, fazendo com que os alunos ativamente regulassem o tempo, ouvindo-se melhor entre eles.

No que era respeitante ao segundo andamento, o professor pediu que apenas se tocassem as partes temáticas, omitindo as restantes notas. Incentivou ainda a que tocassem de forma mais ativa e articulada, pedindo e mostrando no gesto, de modo a que atentassem na condução de frase. Pediu também que acompanhassem a direção da melodia e preparassem a entrada dos outros naipes. O vibrato não estava adequado ao carácter da obra, mas este aspeto não foi foco da aula.

Depois do intervalo, os alunos procederam à sua autoavaliação ao módulo. Falou-me também sobre possíveis datas para as atividades seguintes da orquestra. Trabalhou-se ainda nos terceiro e sétimos andamentos, especialmente questões de junção rítmica e de notas.



Embora ainda haja muitos problemas de afinação, a sonoridade global da orquestra tem vindo a melhorar de forma gradual.

<b>Data:</b> 26/02/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Glória, Vivaldi (andamentos 2, 3, 4, 5, 7 e 12).</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

Todo o trabalho da aula incidiu sobre o Glória de Vivaldi, o qual começou com o 2.º andamento. Neste, os principais aspetos salientados pelo professor tiveram que ver com as dinâmicas, que deviam estar de acordo com as entradas dos solistas e do coro, pelo que o professor pediu aos alunos que anotassem nas suas partituras os locais onde essas mesmas entradas aconteciam. Os alunos também marcaram nas partituras diminuendos antes da entrada do coro e fortes nos tuttis. Outro aspeto trabalhado teve que ver com a articulação, já que os alunos tendiam a acentuar muito a primeira de cada quatro notas. O professor pediu então que essa pequena acentuação natural acontecesse com velocidade de arco e não com pressão. Pediu também a alguns alunos que tocassem mais próximo do talão.

Seguiu-se de seguida para o 3.º andamento, em que o principal problema tinha que ver com junção, especialmente em algumas figurações rítmicas, como semínima ligada a uma semicolcheia mais 3 semicolcheias. O professor recomendou que os alunos parassem o arco antes do ataque das semicolcheias e que gastassem pouco arco nestas. O 4.º andamento foi executado de início ao fim, sem terem sido trabalhados aspetos específicos, uma vez que o mesmo não ofereceu problemas.

O 5.º andamento ofereceu algumas dificuldades ao nível da articulação e da clareza do tema entre todos os naipes. Para trabalhar este aspeto, inicialmente os alunos tocaram apenas as notas do tema quando aparecia, omitindo as restantes notas. De seguida, tocaram o tema todos em simultâneo, mesmo que na versão original o tema nunca aparecesse em dois naipes simultaneamente. Este processo foi repetido várias vezes em *loop*.

Após chegar ao fim do andamento, realizou-se um intervalo, tendo a segunda parte começado com o trabalho sobre o 7.º andamento, sobre o qual incidiu grande parte do tempo de aula.

O principal objetivo prendeu-se com o sentido de frase, sendo pretendido que os alunos evidenciassem as partes importantes dentro da sonoridade global. O professor pediu que mostrassem um pouquinho mais a síncopa, tocando a mesma com um pouco mais de velocidade de arco no início da nota. Foi também pedido aos alunos que evidenciassem sempre que executavam o tema.

No final da aula, foi ainda executado o 12.º andamento. À semelhança do que aconteceu com o 4.º andamento, este não ofereceu problemas, pelo que foi apenas tocado de início ao fim, tendo-se com ele concluído a aula.

<b>Data:</b> 12/03/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Glória de Vivaldi (andamentos 1, 2, 3, 5, 7 e 12);</li><li>• Sinfonia, Gluck.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aula começou com a interpretação do primeiro andamento do Glória de Vivaldi de início ao fim a um andamento consideravelmente mais rápido comparativamente a ensaios anteriores. Algumas partes, especialmente a final, revelaram grandes problemas de junção e de notas erradas.

O professor apontou que os violinos estavam a gastar muito arco e que o mais importante era a clareza. Apontou também que a falta de estudo era notória e que não é o tipo de repertório que seja possível montar sem estudo individual.

Uma vez que a falta de contacto entre os elementos da orquestra era notória, o professor apenas deu algumas entradas, não dirigindo o restante, e pedindo que se ouvissem uns aos outros. O professor apontou a existência de arcadas erradas. Tendo em conta que algumas passagens dos violinos tinham notas erradas, pediu aos naipes que tocassem sozinhos, seguindo para o próximo andamento e deixando implícito que não valia a pena continuar o trabalho quando as notas não estavam estudadas.

No segundo andamento, o primeiro aspeto a ser trabalhado prendeu-se com a articulação das notas longas, cujo impulso deveria estar no início e não no meio da nota. Também este andamento, apresentava alguns problemas de afinação e de notas. Frequentemente o professor parava para apontar notas erradas, ou mesmo enquanto dirigia nos casos em que era repetido. Depois de ser visto de início ao fim, passou-se ao terceiro andamento, em que o professor insistiu na pulsação inicial, que deveria ser imediatamente estabelecida. Depois de trabalhado o início, passou-se ao quinto andamento, que foi tocado de início ao fim.

No sétimo andamento, o professor começou por apenas dar entrada e alguns ocasionais apontamentos quando o tempo começava a atrasar. De seguida trabalhou apenas com as violas e violoncelos, por questões de articulação (especialmente nas violas), a qual estava muito “mole”. Depois de algum tempo gasto nestas questões, voltou a juntar os naipes todos, desta vez dirigindo e apoiando alguns naipes mais fragilizados em determinado momento dizendo as notas que deveriam estar a tocar. Depois do intervalo, os problemas de junção desde andamento continuaram a ser o foco do trabalho. Relembrou que na semana seguinte este andamento seria avaliado.

Seguiu-se para o andamento 12, em que o início, embora homorrítmico, revelava problemas de junção e arcadas diferentes entre os naipes. O professor pediu à concertino que demonstrasse a arcada para os colegas apontarem e em seguida o professor ensaiou várias combinações de naipes a um andamento mais confortável, não só do início, mas das seguintes secções em pergunta e resposta. Por último juntou os naipes.

Ainda se leu o terceiro andamento da Sinfonia de Gluck e reviu-se o primeiro, o qual estava pior do que no ensaio anterior. O professor afirmou que este tinha soado melhor antes e informou que este seria avaliado na prova.

O andamento 12 do Glória de Vivaldi, apesar de os alunos por vezes se perderem, era o que, no conjunto estava a soar melhor. Os restantes apresentaram demasiados problemas de notas, afinação, junção e articulação, descaracterizando a obra.

<b>Data:</b> 19/03/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b>		

- Sinfonia, Gluck (andamento 1);
- Glória, Vivaldi (andamento 7).

#### **Descrição da aula:**

Na primeira parte da aula, os alunos foram informados sobre os trabalhos teóricos que teriam de realizar, sendo que estes se prendiam com investigação sobre os compositores e obras que interpretaram na orquestra durante o ano letivo. De seguida, partiu-se para a interpretação do primeiro andamento da missa e, logo de seguida, seguiu-se ao sorteio para a ordem da realização da prova do mesmo andamento, a qual foi realizada com metrónomo (semínima a 110 bpm). Os alunos tinham conhecimento dos moldes em que a prova se iria processar e, ainda assim, foram poucos os alunos que conseguiram seguir o metrónomo, havendo provas muito fracas, com muitas notas erradas, ritmos diferentes dos escritos e erros graves de afinação. Houve poucas provas boas e outras tantas medianas, sendo as restantes negativas.

Na segunda parte procedeu-se à avaliação do 7.º andamento do Glória de Vivaldi, o qual foi, no global, consideravelmente melhor, embora algumas das provas tenham sido igualmente fracas.

<b>Data:</b> 26/03/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinfonia em sol maior, Gluck (andamentos 1 e 3).</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

O professor começou por fazer um balanço das provas da aula anterior, informando cada aluno das suas notas individuais. Como seria de esperar, houve algumas negativas, especialmente no que respeita à sinfonia. De seguida passou-se ao trabalho sobre a primeira secção do último andamento da sinfonia. Inicialmente o professor marcou a três, num andamento confortável, repetindo de seguida a um, ainda ligeiramente abaixo de tempo. Uma vez que os violinos estavam a atrasar e a enrolar as semicolcheias, o professor pediu aos

violinos que tocassem apenas eles. Trocou as arcadas de modo à nota na corda mais grave ficar para baixo e a aguda para cima. Embora inicialmente tenha dado alguma confusão e necessitando de algum estudo individual, é uma arcada mais natural que, depois de interiorizada resolverá os problemas de ritmo da passagem. O professor corrigiu também a articulação, pois as notas não tinham impulso e decaimento, estando demasiado estanques. De seguida trabalhou apenas com violas e violoncelos, de forma a estabilizar o ritmo e a pulsação, uma vez que nem sempre estavam juntos e havia uma ligeira tendência a precipitar as notas. Voltando ao trabalho com os violinos, o professor salientou que as semicolheias não estavam rítmicas e que deveriam ser mais articuladas, gastando para isso menos arco nas notas mais longas. Em várias outras passagens salientou a importância da correta distribuição de arco e demonstrou como executar. Pediu aos alunos para tocar num tempo mais confortável, marcando a colcheia com palmas, um naipe de cada vez, juntando ambos de seguida. Numa última fase de trabalho sobre este andamento, o professor juntou os vários naipes e voltou a marcar a um, desta vez estalando os dedos, passando seguidamente ao trabalho sobre a segunda secção.

Depois do intervalo, o trabalho na segunda secção continuou, realizando-se de forma muito semelhante ao que havia sido trabalhado na primeira secção. Os naipes foram ensaiados individualmente em algumas passagens, especialmente os violinos. Nas partes em que os violinos tinham figurações mais rápidas, o professor salientou que deviam ouvir melhor os baixos para os ajudar a manter o tempo. O professor tentou puxar a pulsação para a frente, marcando inicialmente a colcheia com palmas, e posteriormente a semínima com ponto. O professor lembrou que o andamento era “presto” e que ainda estava muito lento para tal. Insistiu também nas dinâmicas, que estavam frequentemente muito fortes, e na articulação, que devia ser um pouco mais direta, deixando de seguida a nota decair (no caso das notas longas), uma vez que os ataques estavam demasiados redondos.

A última parte da aula incidiu sobre o primeiro andamento da sinfonia, o qual estava consideravelmente melhor quando comparado com as aulas anteriores. O professor pediu que no final de frases os alunos não relaxassem demasiado, pois as entradas seguintes saíam atrasadas. Pediu igualmente que fizessem mais contrastes de dinâmicas, concretamente os pianos mais piano, mas mantendo o andamento. Estes aspetos fizeram uma diferença enorme no resultado final. Tratou-se de uma aula especialmente produtiva.

<b>Data:</b> 26/03/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Observações:</b> Durante a aula, os alunos assistiram à apresentação de PAP's de colegas.		

<b>Data:</b> 09/04/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinfonia em sol maior, Gluck (andamento 1).</li> <li>• Glória, Vivaldi.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, o professor começou por ensaiar a sinfonia de Gluck, apenas com baixos e violas. Foi incidida a realização das dinâmicas pretendidas. Juntou-se de seguida os naipes todos, sendo que a junção dos violinos não era tão boa como dos baixos. Ainda assim, comparativamente aos ensaios anteriores a diferença era notória. O professor de seguida ensaiou apenas os violinos para que as diferenças dinâmicas fossem mais notórias (principalmente nos pianos) e para que a articulação das notas se realizasse no início das notas e não a meio. Em algumas passagens em que o ritmo estava duvidoso, o professor bateu a pulsação abaixo do tempo final, de modo a que os alunos fossem obrigados a seguir a sua marcação (o que anteriormente nem sempre acontecia). Este trabalho foi inicialmente realizado em naipes individuais, juntando progressivamente outros naipes. Este processo foi repetido para várias passagens do andamento.

Na segunda parte da aula, o trabalho incidiu sobre o Glória de Vivaldi, onde foram vistos os inícios de cada andamento. Este presente o professor Rafael Araújo, uma vez que será ele a dirigir mais tarde no concerto. Fez algumas alterações de andamento. No segundo andamento corrigiu a articulação: as semínimas deveriam ser longas, mas também ter articulação entre si. No terceiro andamento, as semicolcheias iniciais deveriam ser mais tarde. Para trabalhar este aspeto os alunos solfejaram as primeiras linhas enquanto o professor bateu, tocando em seguida. O quarto não foi tocado e no quinto não houve correções de maior, assim como no sexto, o décimo e o décimo segundo.

<b>Data:</b> 30/04/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinfonia, Gluck (andamentos 2 e 3);</li> <li>• Glória, Vivaldi (andamentos 1, 5 e 7).</li> </ul>		

### **Descrição da aula:**

No início da aula, o professor começou por fornecer informações sobre ensaios futuros para os concertos que se avizinhavam. De seguida foi ensaiado o 3.º andamento da sinfonia, ligeiramente abaixo de tempo. Algumas questões de sonoridade estavam consideravelmente melhores comparativamente a ensaios anteriores, embora a afinação estivesse duvidosa em alguns momentos. O professor de seguida levou um pouquinho mais rápido, marcando inicialmente a subdivisão, deixando posteriormente de dirigir em alguns momentos, voltando a marcar a subdivisão quando necessário. Trabalhou seguidamente com naipes separados, marcando a subdivisão para garantir que não atrasavam. Eventualmente o professor passou a marcar apenas o tempo. Em último, pediu aos alunos que não acentuassem a terceira colcheia do tempo. De seguida foi executado o andamento de início até ao início da segunda secção, tendo toda a primeira secção decorrido de forma bastante positiva. O professor parou para corrigir questões de articulação. Acabou a trabalhar naipes independentemente por este motivo, mas também por questões de pulsação. Além disso, o mesmo tipo de trabalho realizado na primeira secção foi repetido na segunda. Depois deste trabalho, grande parte dos problemas estavam resolvidos, embora em alguns locais houvesse ainda algum desencontro entre os naipes.

Na segunda parte, a aula incidiu sobre o segundo andamento da sinfonia. O professor começou por pedir aos alunos que executassem o andamento, parando quando necessário. Pediu aos alunos que exagerassem as dinâmicas (especialmente os pianos) e que evitassem cordas soltas, o que fez imensa diferença. Passou-se de seguida para o trabalho sobre o Glória de Vivaldi. O início do 5.º andamento foi algo descontraído, mas ao longo da secção os naipes foram gradualmente encontrando-se. O professor também nesta obra salientou a importância das dinâmicas. De seguida seguiu-se para o primeiro andamento, cujo início estava bastante dentro do carácter, mas mal chegou a secção com semicolcheias viu o tempo ficar desregulado e precipitado. O professor reforçou que apressar não os ajudava em nada, e repetiu a referida secção várias vezes marcando o tempo com o lápis na estante, acelerando

um pouquinho o tempo a cada vez. O professor perguntou ainda quem é que tinha estudado aquela passagem em casa, sendo que dos 7 violinos e 2 violas, apenas 2 alunos o tinham feito. Os últimos minutos da aula foram dedicados ao 7.º andamento, o qual foi visto de início ao fim. Alguns momentos foram muito bons, outros foram prejudicados pela falta de junção e afinação.

<b>Data:</b> 07/05/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sinfonia em sol maior, Gluck (completa);</li> <li>• Glória de Vivaldi (andamentos 1, 3, 5, 7, 10).</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

O professor começou a aula por alertar os alunos em relação aos prazos de entrega das PAP's e das justificações de faltas que é necessário entregar pelos alunos que realizaram provas de acesso. Uma das alunas está lesionada, pelo que ficou a assistir à aula enquanto realizava algum trabalho teórico designado pelo professor.

Dadas as informações, o professor deu entrada para o primeiro andamento da sinfonia, não dirigindo de seguida. A execução do andamento teve momentos muito interessantes a nível de contacto e de dinâmicas. Foram perdendo andamento, aspeto para o qual o professor chamou a atenção. Para trabalhar este aspeto, o professor voltou a pedir que tocassem um dos excertos em que este problema tinha sido particularmente notório, desta vez dirigindo e levando a que os alunos o seguissem. Para o segundo andamento, os alunos começaram igualmente por tocar sem direção, sendo que o professor ia circulando pelo palco, dando algumas indicações. Depois de pararem, o professor deu algumas indicações quanto ao golpe de arco, o qual não devia ser nem fora da corda nem *detaché*. Seguiram para o 3.º andamento, sendo que neste andamento o professor não dirigiu, mas tocou. Parou a orquestra ao fim da primeira frase para salientar que deviam ouvir os violoncelos, os quais demarcam a pulsação. Voltou então ao início do andamento, tocando inicialmente, deixando a meio do andamento. Algumas secções foram trabalhadas de forma isolada, devido à junção. Também o excerto



final requereu especial atenção para que os alunos realizassem o ritardando em simultâneo e para que cortassem a última nota com a concertino.

Na segunda parte da aula, o trabalho incidiu sobre o Glória de Vivaldi, começando-se pelo 1.º andamento. Começou por se tocar o início, parando-se sempre que necessário para corrigir aspetos de junção, afinação e notas erradas. Algumas destas passagens foram executadas num andamento mais calmo. Depois deste trabalho mais pormenorizado, o andamento voltou a ser executado, desta vez de início ao fim. Seguiu-se para os 3.º e 5.º andamentos, no qual foi realizado trabalho semelhante, embora neste houvesse muito menos questões problemáticas. No caso do 5.º, a última vez que foi executado, foi sem direção. O 7.º andamento foi desde início trabalhado sem direção, sendo que o professor salientou mais uma vez a importância de ouvir os violoncelos de forma a estabilizar o tempo. A dinâmica de aula foi semelhante à da primeira parte da aula neste momento do ensaio. No respeitante ao 10.º andamento, o trabalho realizado foi mais parcial, com alguns naipes em determinadas passagens mais problemáticas, também algumas passagens foram solfejadas.

Todo o repertório está circunstancialmente melhor quando comparado com a aula anterior. Foi uma aula bastante produtiva e com resultados muito positivos.

<b>Data:</b> 14/05/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sinfonia em sol maior, Gluck (completa);</li><li>• Glória de Vivaldi (andamentos 8 e 10).</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

O início da aula foi despendido com informações sobre os ensaios futuros e para o concerto que se avizinhava. De seguida foi ensaiado o primeiro andamento da sinfonia. Mais uma vez, o professor não dirigiu, tendo a concertino dado entrada. Esta não foi muito junta, pelo que de seguida esse aspeto foi trabalhado com mais detalhe. Também outras passagens em que a junção não estava tão boa foram vistas com mais detalhe.

Para o segundo andamento, foi realizado trabalho semelhante. O ritmo do início foi também corrido, pois os alunos estavam a dar demasiado tempo da primeira nota, tornando

as restantes muito stressadas. Também foi pedido que os alunos que fizessem mais atenção ao vibrato, de forma às notas longas não ficarem “secas”. Também o final do andamento recebeu especial atenção, pois os alunos não estavam a cortar a última nota juntos.

O terceiro andamento vou uma vez tocado de início ao fim. Também o final deste andamento requis uma atenção especial, pelos mesmos motivos do andamento anterior. Depois o professor deu indicação de que os alunos não deveriam demorar muito tempo entre andamentos (uma vez que são eles encarregues de dar entrada, já que tocarão sem direção).

Na segunda parte do ensaio, começou por ser ensaiado o 10.º andamento do Glória de Vivaldi, com solista. O tempo foi ajustado, pois a solista preferiu um pouco mais lento. Foram vistas essencialmente questões de junção e de equilíbrio. De seguida foi ensaiado o 8.º andamento, no qual foi realizado um trabalho semelhante. Também foram treinadas algumas entradas que estavam pouco seguras.

A aula terminou mais cedo, uma vez que se iriam realizar ensaios à noite para o concerto de quinta-feira.

<b>Data:</b> 21/05/2019	<b>Horário:</b> 17h10-19h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sinfonia em sol maior, Gluck (todos os andamentos);</li><li>• Glória, Vivaldi (andamentos 1, 2, 7 e 10)</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

Nesta última aula de orquestra, o professor começou por dar algumas informações e fazer um balanço do trabalho realizado até então. Na restante primeira parte da aula, foram realizadas autoavaliações e tratadas questões de faltas.

Na segunda parte da aula, os alunos tocaram alguns excertos da sinfonia, começando pelo primeiro andamento. À semelhança do sucedido em ensaios anteriores, o professor não dirigiu. O professor de tempos a tempos parava a orquestra para dar algumas indicações de alguns pormenores que necessitavam de aperfeiçoamento. O professor chamou a atenção para os alunos não relaxarem demasiado no final das frases e dos andamentos, pois a música ainda não terminou e esta trata-se de uma questão de profissionalismo.

De seguida, o professor pediu alguns excertos do segundo andamento. O professor ia dando algumas sugestões enquanto os alunos tocavam. Apenas excertos de pequena dimensão foram executados. Também a transição entre o segundo e o terceiro andamentos foi trabalhada, pois deveria ser *attaca* e os alunos estavam a esperar demasiado entre os andamentos, tocando de seguida o terceiro andamento até ao fim.

A última parte da aula foi dedicada a alguns excertos do Glória de Vivaldi, sendo que o professor não dirigiu também. Ainda assim, nos andamentos 7 e 10, o professor marcou a pulsação com palmas.

É possível perceber a evolução dos alunos, principalmente ao nível da sonoridade e junção ao longo do ano.

## Anexo 11. Plano Anual de formação



### Curso de Mestrado em Ensino de Música

Disciplina – Prática de Ensino Supervisionada - Ano letivo 2018/2019

#### Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

##### Identificação do Aluno/ Núcleo de Estágio:

Aluno estagiário: Joana Maria Luciano Nogueira

Orientador cooperante: Ricardo Queirós

Orientador científico: Roberto Valdes

Núcleo de estágio (área de especialização): M24: Violino; M32: MC

Instituição de Acolhimento: Conservatório de Música da Jobra

O plano de formação do aluno em Prática de Ensino deve permitir que o mesmo exerça uma prática de ensino nunca inferior a 25%, nem superior a 70%, do trabalho letivo total dos alunos que lhe forem atribuídos.

O mesmo será discutido e aprovado pelo núcleo constituído para a prática da Prática de Ensino.

##### 1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

	Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
1	Joana Soares	Curso profissional, 12.º	Terça: 15:20 Quinta: 12:40	2 vezes 50min
2	Celina Correia	Articulado: 1.º grau	Quarta: 14:30	50min
3	Anais Castanheira	Articulado: 1.º grau	Quarta: 17:10	50min
4				

Nota: o aluno estagiário deverá ser responsável pela coadjuvação letiva de 2 a 4 alunos (preferencialmente 3), ou 1 a 3 turmas (preferencialmente 2) dentro do horário do Orientador Cooperante

1

##### 2. Participação em atividade pedagógica do Orientador Cooperante

	Nome Aluno/Turma	Ano/curso	Dia/hora aula	Observações
1	Orquestra de cordas	Profissional	Terça: 17:10	50+50min
2				

Nota: o aluno estagiário deverá assistir a atividade letiva do seu orientador cooperante num conjunto de 2 alunos ou 1 turma dentro do horário proposto

##### 3. Organização de Atividades

	Atividade	Dia/hora prevista	Observações/ descrição
1	Audição dos alunos do curso profissional	3 de Dezembro (a confirmar)	
2	Provas intercalares de 2.º módulo	Março 2019 (data a confirmar)	
3	Workshop "Toca a improvisar"	Abril 2019 (data a combinar com o coordenador do curso)	Temáticas: improvisação e audição. Até aos 12 anos de idade/ 2.º grau.

Nota: o aluno estagiário deverá organizar entre 2 a 3 atividades de entre audições, master-classes, seminários, workshops ou outras atividades pertinentes tanto na Universidade como na Instituição de Acolhimento sabendo que os eventos propostos deverão contribuir para a dinamização da comunidade escolar

2

#### 4. Participação Ativa em Ações a realizar no âmbito do Estágio

	Atividade	Dia/hora prevista	Observações/descrição
1	Concertos da Orquestra de Cordas	6 e 7 de Dezembro	Performance. Auditório do Conservatório e Igreja Matriz de Santa Joana
2	CAN	2 de Fevereiro (a confirmar)	Performance. Europarque - Santa Maria da Feira (local a confirmar)

3

Nota: o aluno estagiário deverá participar ativamente num conjunto de entre 2 a 3 atividades, nomeadamente audições, workshops, seminários, concursos, festivais de música e outras atividades a realizar seja na Universidade, na Instituição de Acolhimento ou outra

Aveiro, 10 de Novembro de 2018

  
O Orientador cooperante

  
O Orientador da Universidade

  
O Aluno Estagiário

3

#### Datas das deslocações do Orientador Científico à Escola Cooperante

Sessão	Data provável
1ª Sessão (planificação atividades)	12 de Dezembro
2ª Sessão (avaliação)	a definir (início do segundo período)
3ª Sessão (avaliação final)	a definir (fimal do segundo período)

O orientador científico deve deixar uma previsão de um mínimo de três deslocações à Escola Cooperante para orientar a formação do aluno em formação.

4

## Anexo 12. Relatórios e Planificações de Aula: Aluna X

### Primeiro Período

<b>Data:</b> 07/11/2018	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala e arpejo de ré maior de uma oitava;</li><li>• Estudo (lição 3 do Mackay);</li><li>• Estrelinha, Variação A, Suzuki.</li></ul>		

### Descrição da aula:

Inicialmente a aluna tocou tudo o que era previsto para a aula como sabia (escala, arpejo e estudo). Não terminou a escala, não sabendo como prosseguir depois do lá descendente. O arpejo continha notas erradas e em falta. O estudo não estava memorizado (como era suposto), mas não revelava grandes problemas, tirando uma ligeira imprecisão rítmica.

Antes de voltar a tocar a escala, o professor explicou à aluna (à semelhança do que tinha acontecido em aulas anteriores) a constituição de uma escala, a qual deve começar na nota que lhe dá o nome, seguir até à sua oitava com “notas seguidas” e voltar aonde começou pelo mesmo caminho. Então, o professor pediu à aluna que tocasse a escala, mas antes de tocar cada nota deveria dizer o seu nome. Este exercício revelou-se útil, uma vez que na versão descendente da escala isso lhe permitiu perceber de forma autónoma que depois de tocar corda solta deveria colocar o terceiro dedo na corda anterior.

De seguida, o professor perguntou quais as notas que constituíam o arpejo, e a aluna prontamente respondeu que eram a primeira, a terceira, a quinta e a oitava. No entanto, não associou imediatamente a que notas correspondiam, acabando, ao fim de algum tempo, por chegar às respostas.

Durante a execução tanto do estudo, o professor por várias vezes encaminhou o arco da aluna, de forma a que esta se pudesse preocupar com as notas e a que sensorialmente tomasse consciência do movimento correto (ao talão a aluna tinha tendência a afastar demasiado a mão do corpo).

De forma a introduzir a variação A, a aluna começou por dizer o ritmo com a expressão correspondente (cavalinho salta). Depois de saber dizer, tocou em ré corda solta, com o professor a guiar o arco, falando de outras coisas (o que tinha comido ao pequeno almoço e ao almoço), de forma a que a aluna não estivesse demasiado tensa. A aluna depois fez o ritmo sozinha, enquanto o professor dizia o “cavalinho salta” para a impedir de correr nas colcheias. Quando o ritmo se tornava demasiado irregular, o professor guiava o arco. Posteriormente, executou o ritmo intercalando entre as cordas ré, lá e mi e, num último passo, aplicou o ritmo às notas da escala.

A aluna revelou facilidades e o seu desempenho no final da aula era circunstancialmente melhor ao do início. Grande parte das dificuldades da aluna têm que ver com muita tensão, especialmente na mão direita, e com pouca fluidez no arco.

Para trabalho de casa, a aluna deverá aplicar o ritmo que aprendeu tanto à escala como ao arpejo e trazer o estudo decorado.

<b>Data:</b> 14/11/2018	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de ré maior de uma oitava;</li> <li>• Estrelinha, Variação A, Suzuki.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar a escala. Uma vez que a coordenação entre as mão esquerda e direita não estava correta, o professor pediu à aluna que colocasse primeiro o dedo na escala e só depois movesse o arco. Havia melhorias significativas em relação à semana anterior.

À semelhança da aula passada, a aluna não sabia quais as notas que devia tocar no arpejo, ao que o professor teve de voltar a auxiliar a aluna, de modo a que ela percebesse quais as notas no arpejo de ré. Enquanto a aluna tocava, o professor guiou o arco, pois a aluna tinha tendência a usar uma quantidade de arco muito reduzida.

De seguida, o professor perguntou à aluna se se lembrava da expressão que tinham utilizado na aula anterior para fazer o ritmo que ela tinha aprendido (quatro semicolcheias e

duas colcheias). Depois de ela dizer a expressão, o professor pediu que repetisse, fazendo o ritmo como o tinha aprendido. A aluna tinha tendência a precipitar as colcheias, pelo que o professor lhe disse que o cavaleiro não podia saltar tão rápido. Mesmo com o professor a marcar o tempo, a aluna revelou alguma dificuldade. Depois de estabilizado o ritmo, este foi aplicado primeiro numa corda solta e posteriormente na escala e no arpejo, ainda com alguma dificuldade.

Uma vez estabilizado o ritmo, o qual viria a ser aplicado na estrelinha, passou-se à aprendizagem das notas desta peça. De forma a memorizá-la, foram ensinadas quatro notas de cada vez, executadas primeiramente com o arco todo, aplicando-lhes depois o ritmo. O processo foi repetido para as quatro notas seguintes e juntaram-se as partes. Este trabalho foi realizado com toda a peça, sendo que no final da aula, já estava memorizada.

<b>Data:</b> 21/11/2018	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Ré maior e respetivo arpejo;</li> <li>• Estudo, Mackay;</li> <li>• Variação A do “Twinkle, Twinkle, Little Star” (método Suzuki).</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às	Questionar a aluna sobre o que trabalhou durante as férias e que aspetos lhe trouxeram mais dificuldades.	C'5 min.



	atividades propostas (afetivo).		
<p>Dominar tecnicamente as mãos.</p> <p>Aquisição e aperfeiçoamento da leitura de uma partitura.</p> <p>Memorizar e compreender a estrutura da peça.</p> <p>Compreender ritmicamente a peça.</p>	<p>Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:</p> <p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de ler de forma correta (notas e ritmo).</li> <li>- Memorizar a peça, sendo capaz de perceber autonomamente a sua estrutura.</li> <li>- Perceber sensorialmente como deve ser o apoio do arco.</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar corretamente a mão esquerda.</li> <li>- Tocar de forma afinada a escala, arpejo, estudo e peça.</li> <li>- Antecipar a mão esquerda.</li> <li>- Coordenar as mãos esquerda e direita.</li> </ul>	<p>Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.</p> <p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Chamar a atenção da aluna quando a afinação não está correta, deixando a aluna corrigi-la de forma autónoma.</p> <p>Questionar a aluna sobre as partes semelhantes e diferentes da peça. Juntar as várias secções.</p> <p>Pedir à aluna que caminhe enquanto diz o ritmo (se necessário).</p>	C'40 min.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o arco todo com contacto na corda.</li> <li>- Tocar o ritmo da Variação A de forma precisa.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>		
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'5 min.

### Descrição da aula:

Durante o tempo de aula foi cumprido o que estava previsto no sumário. Também a maioria dos objetivos propostos foram atingidos. No caso concreto do estudo, a parte de leitura restringiu-se ao ritmo, uma vez que a aluna tinha memorizado as notas (não sabendo onde ficam as pausas).

Nos últimos minutos de aula, o orientador cooperante apontou várias sugestões de correção, concretamente no que toca a como trabalhar a dinâmica de arco, sugerindo formas de o fazer. Demonstrou algumas formas de potenciar o relaxamento da aluna. Referiu também que devia ter focado mais a questão estrutural da peça, de forma a tornar imediata a associação às partes A e B.

A aluna reagiu bem ao facto de ser outra pessoa a dar aula, mostrando-se empenhada na realização das tarefas.

<b>Data:</b> 28/11/2018	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula lecionada
<b>Observações:</b> O professor cooperante faltou. A aula foi dada em conjunto com a Aluna Y.		
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Estrelinha, Variação A, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

Uma vez que a aluna teria audição ao final da tarde e o professor estava a faltar, fiquei encarregue de ouvir a Aluna X, bem como a Aluna Y, no horário normal da aula. O trabalho realizado envolveu primeiramente explicar às alunas como se deveriam comportar na audição, concretamente no respeitante à entrada e saída do palco. De seguida foi feita uma simulação da audição. A Aluna X cometeu alguns erros pouco usuais devido ao facto de estar especialmente nervosa. Depois de apontados os principais problemas (posicionamento dos pés, falta de preparação da mão esquerda antes de tocar e ombros muito levantados), trabalhei com ela de forma a que ganhasse consciência dessas questões e para que pensasse nelas antes de começar a tocar. No final da aula foi realizada uma segunda simulação de audição que correu consideravelmente melhor.

<b>Data:</b> 05/12/2018	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Não houve aula
<b>Observações:</b> Realização de prova final de período.		

## Segundo período

<b>Data:</b> 09/01/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escalas e arpejos de ré e lá maior de duas oitavas;</li><li>• Escala de sol maior de duas oitavas;</li><li>• Estudo “tartaruga” do Mackay;</li><li>• O Balão do João, Suzuki.</li></ul>		

### Descrição da aula:

Como é habitual nas aulas dos alunos mais novos, o início da aula começou pela execução da escala. Uma vez que já está bastante bem sabida, o professor pediu à aluna que prestasse mais atenção ao braço direita, de forma a gastar mais arco e a estar mais relaxada. A aluna também foi chamada à atenção para que colocasse os dedos corretamente nas fitas, de modo a corrigir a afinação.

De seguida, o professor tentou que a aluna aplicasse a lógica da escala de ré maior (no que toca à dedilhação) na escala de lá maior, começando também numa corda solta e fazendo o mesmo percurso, tarefa que não ofereceu dificuldades de maior à aluna. Posteriormente aplicou-se o mesmo raciocínio ao arpejo e à primeira oitava da escala de sol maior. Para a segunda oitava, o professor disse à aluna que o segundo dedo deveria ser encostado ao primeiro e que apenas poderia chegar ao sol (segundo dedo na corda mi). Para o arpejo, foi aplicada a mesma fórmula que nos restantes (construir o arpejo através da primeira, terceira, quinta e oitava notas da escala).

Depois de compreendidas as escalas e respetivos arpejos, passou-se ao trabalho sobre o estudo. Uma vez interpretado, este foi dividido em secções, sendo que a aluna teve de identificar as partes que eram iguais, de modo a que em casa rentabilizasse o seu tempo de estudo. O professor chamou ainda a atenção de que as semínimas deveriam ser tocadas em meio arco e as mínimas com o arco todo. Explicou também que, na peça, deveria ser aplicado o mesmo raciocínio.

A aluna tem a cada aula revelado um interesse maior, tendo o estudo sido mais constante (mesmo durante o período de férias, em que os alunos frequentemente esquecem o instrumento). Nota-se mais esforçada também no decorrer das aulas.

<b>Data:</b> 16/01/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas de Sol Maior e Lá maior de uma oitava com respetivos arpejos.</li> <li>• Estudo “Tartaruga”, MacKay.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Questionar a aluna sobre o que trabalhou durante as férias e que aspetos lhe trouxeram mais dificuldades.	C’5 min.
Dominar tecnicamente as mãos.  Solucionar problemas de forma autónoma.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:  <b>No domínio cognitivo:</b> - Identificar a estrutura do estudo, de forma a melhorar os seus hábitos de estudo.	Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.  Demonstrar na prática, com o instrumento.	C’40 min.

Compreender a estrutura da peça.  Estruturar o estudo individual.	<b>No domínio psicomotor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar respeitando a afinação da escala.</li> <li>- Usar diversos tamanhos de arcada consoante a duração das notas.</li> </ul> <b>No domínio afetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>	Chamar a atenção da aluna quando a afinação não está correta, deixando a aluna corrigi-la de forma autónoma.  Incentivar a aluna a encontrar as partes do estudo que são semelhantes.	
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'5 min.

#### Descrição da aula:

Esta aula decorreu de forma diferente do planeado, na medida em que também foi vista a peça. A aluna tende a depender um pouco mais do professor do que o desejado, mostrando-se um pouquinho preguiçosa em atingir as respostas por si mesma. Nota-se ainda assim mais esforçada do que em aulas anteriores.

Foram trabalhados aspetos que não estavam previstos, concretamente a direção do arco, que não estava paralelo com o cavalete (principalmente ao talão) e a posição dos ombros, que geralmente estão tensos e altos, e tendem a subir ainda mais nas arcadas para cima. Muitas das estratégias passaram pela perceção sensorial do que fazer. Na mão

esquerda, também a preparação dos dedos foi trabalhada, pois frequentemente a aluna demorava mais tempo a colocar os dedos do que o necessário por não se encontrarem no local correto.

<b>Data:</b> 23/01/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala e arpejo de lá maior de uma oitava;</li><li>• O balão do João, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aula começou com a interpretação da escala de lá maior. A aluna, embora tenha tocado as notas sem grandes problemas, revelou algumas dificuldades na mão esquerda, concretamente na posição dos dedos que não está a utilizar (que coloca por baixo da escala), na colocação dos dedos no sítio correto desde o início da nota (a aluna tinha tendência a querer ajustar a posição apenas depois) e na posição dos dedos, que deveria ser mais vertical. Para que a aluna se pudesse focar melhor nestes aspetos, o professor encarregou-se de passar o arco nas cordas. O professor tocou na parte do dedo que deveria precionar a corda e pediu ainda à aluna que pensasse no primeiro dedo como um ganchinho, o que automaticamente corrigiu a posição deitada que anteriormente adotava.

Depois do trabalho realizado na mão esquerda, o professor focalizou aspetos da mão direita, a qual estava tensa, pouco suave e produzia um som muito mecânico. Começou então por comparar a mão direita a um amortecedor, e que então esta deveria funcionar como um amortecedor do som. Para isso, as “nocas” (referia-se aos nós dos dedos situados na parte superior da palma da mão) devem estar para dentro, escondidas, e não para cima. Comparou esta posição à de agarrar uma colher ou uma caneta.

Num segundo momento da aula, o trabalho incidiu sobre o estudo. Uma vez que a distribuição de arco não estava correta, o professor lembrou a aluna de que deveria usar meio arco nas semínimas e o arco todo nas mínimas. Também o ritmo revelava incorreções, especialmente nas pausas, que a aluna frequentemente omitia. Para corrigir esta questão, o professor pediu à aluna que cantasse e solfejasse o estudo.

Na parte final da aula, a aluna que executou a peça, a qual estava demasiado lenta e sem sentido de pulsação. O professor perguntou à aluna se a conhecia, ao que a aluna respondeu que não (o título da peça na partitura dela está em inglês). Então, o professor colocou uma gravação e a aluna imediatamente reconheceu a canção, algo que até então, mesmo que ela a estivesse a tocar, não tinha acontecido. Consequentemente, o professor recomendou-lhe que, quando recebe repertório novo, procure gravações.

De modo a agilizar a pulsação, o professor encaminhou o arco da aluna, pois embora depois de associar o que estava a tocar à imagem sonora este aspeto tenha melhorado, a aluna estava habituada a fazê-la muito mais lenta e, portanto, não tinha a agilidade necessária.

Esta aula, a aluna estava com um som ainda mais tenso do que o normal. Embora ela seja muito tensa no geral, costuma melhorar com o decorrer da aula. No entanto, nesta aula essas melhorias não se verificaram gradualmente como costuma acontecer, mas por correções ativas por parte do professor.

O professor pediu à aluna que, em casa, utilizasse o metrónomo (a 65) para ver o estudo.

<b>Data:</b> 30/01/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Não houve aula
<b>Observações:</b> Participação nos ensaios para o concerto “Terras do Fogo”.		

<b>Data:</b> 13/02/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de sol maior de duas oitavas;</li> <li>• Estudo “tartaruga”, Mackay;</li> <li>• O balão do João, Suzuki.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aluna começou por executar a escala. A aluna tocou a primeira vez a escala com muitas incorreções. Depois de chamada a atenção corrigiu e foi possível trabalhar com ela um



pouquinho de técnica de arco. De forma a que usasse mais arco e que mantivesse mais contacto na corda, foi pedido à aluna que não se ouvissem intervalos entre as notas e que aplicasse o peso do braço no indicador. Mais uma vez, a aluna não conseguiu imediatamente tocar as notas do arpejo correspondente: foi demorado até que ela percebesse que dedos usar. O professor apontou que a aluna tinha tendência a de uma aula para outra não saber se faz o arpejo e acabou a desenhar um esquema no quadro com as cordas do violino para a aluna preencher com os dedos que necessitava para tocar as notas do arpejo. A aluna não revelou dificuldades de maior, mas também não realizou a tarefa imediatamente. De seguida, a aluna tocou o arpejo a olhar para o esquema. Por último, o professor apagou o esquema do quadro e a aluna tocou sem o auxílio do esquema.

Antes de executar o estudo, a aluna solfejou-o, com a semínima a 75 bpm. Tendo em conta que a aluna havia revelado algumas dificuldades rítmicas ao longo das aulas, o professor partiu para uma explicação sobre o funcionamento do sistema rítmico, que funciona sempre por razões de 2 para 1, sendo que o prefixo “semi-” indica “metade”. De seguida, a aluna solfejou alguns ritmos que o professor escreveu no quadro.

O trabalho rítmico realizado no estudo teve bons resultados aquando da sua execução, embora no fim fosse necessário corrigir algumas coisas, já que a pulsação tinha tendência a atrasar. O professor colocou um metrónomo, mas a aluna teve dificuldade em o ouvir. Esse problema não se coloca se em substituição o professor estalar os dedos.

Na última parte da aula, a aluna tocou a peça por secções e teve de apontar os problemas que iam surgindo ao longo da peça.

Embora a aluna continue a tocar com a mão direita muito tensa, notam-se melhorias significativas, nomeadamente na distribuição e condução do arco.

<b>Data:</b> 20/02/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de sol maior de duas oitavas;</li> <li>• Estudo “tartaruga”, Mackay;</li> <li>• O balão do João, Suzuki.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Questionar a aluna sobre o que trabalhou durante as férias e que aspetos lhe trouxeram mais dificuldades.	C'5 min.
Dominar tecnicamente as mãos.  Solucionar problemas de forma autónoma.  Adquirir e desenvolver capacidades de leitura.  Tomar atenção à sonoridade.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de: <b>No domínio cognitivo:</b> - Solfejar corretamente o estudo, respeitando as durações das notas e das pausas. - Escutar-se enquanto toca, tomando consciência de como pode autocorrigir-se. <b>No domínio psicomotor:</b>	Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.  Incentivar a aluna a escutar o que toca e a autoavaliar-se criticamente.  Questionar a aluna de forma a que lhe facilite criar elos mentais entre a partitura e a prática instrumental.	C'40 min.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar respeitando a afinação da escala.</li> <li>- Usar diversos tamanhos de arcada consoante a duração das notas.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>		
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'5 min.

#### **Descrição da aula:**

A aluna correspondeu aos objetivos propostos. Executou a escala e o arpejo com correção, mesmo que, como habitual, a mão direita estivesse um pouco tensa. Solfejou o estudo como lhe tinha sido requerido que estudasse na aula anterior, tendo em seguida executado o mesmo com correção. A peça estava decorada e foi possível trabalhar questões de sonoridade e não apenas notas e ritmos. No final da aula, a aluna tinha um som muito mais orgânico e as notas estavam muito mais conectadas entre si. A aluna revelou-se no decorrer da aula mais ativa do que o habitual.

<b>Data:</b> 27/02/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de sol maior de duas oitavas;</li> <li>• Estudo “tartaruga”, Mackay;</li> <li>• O balão do João, Suzuki.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Questionar a aluna sobre o que trabalhou durante as férias e que aspetos lhe trouxeram mais dificuldades.	C’5 min.
Dominar tecnicamente as mãos.  Solucionar problemas de forma autónoma.  Adquirir e desenvolver	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:  <b>No domínio cognitivo:</b> - Escutar-se enquanto toca, tomando consciência de como pode autocorrigir-se.	Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.  Incentivar a aluna a escutar o que toca e a autoavaliar-se criticamente.	C’40 min.

<p>capacidades musicais.</p> <p>Tomar atenção à sonoridade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar com sentido de frase e de estrutura (peça).</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar respeitando a afinação da escala.</li> <li>- Usar diversos tamanhos de arcada consoante a duração das notas.</li> <li>- Tocar com bom contacto no arco.</li> <li>- Produzir mudanças de arcada suaves, relaxando a mão direita.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>	<p>Questionar a aluna de forma a que lhe facilite criar elos mentais entre a partitura e a prática instrumental.</p>	
<p>Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.</p>	<p>Capacidade de autocrítica.</p>	<p>Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.</p>	<p>C'5 min.</p>

**Descrição da aula:**

A aluna correspondeu mais uma vez aos objetivos propostos. Executou a escala e o arpejo com correção e de forma menos tensa do que na aula anterior. Executou o estudo com correção, ainda que com algumas imprecisões rítmicas. Como planeado, o trabalho realizado com a peça foi sobretudo musical e relacionado com questões de sonoridade, contacto do arco e mudanças de arcadas que se pretendiam suaves. Mais uma vez, a aluna revelou-se ativa no decorrer da aula.

<b>Data:</b> 13/03/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala e arpejo de sol maior de duas oitavas;</li><li>• Estudos “Changing Patterns”, “The Lake” e “French Folk song”, Mackay;</li><li>• O balão do João, Suzuki.</li></ul>		

**Descrição da aula:**

Antes de começar o trabalho sobre os conteúdos da aula, o professor informou a aluna das datas da prova e da audição e, de seguida, pediu à aula que executasse a escala e o arpejo. Na primeira vez que a aluna os executou, existiam paragens entre as notas da mesma arcada, tal como lhe havia sido pedido que estudasse. Antes de repetir sem fazer as paragens, o professor corrigiu a posição da mão direita, que estava muito tensa. Inicialmente, o professor ajudou a encaminhar o arco e pediu posteriormente que a aluna fizesse o mesmo sozinha.

O professor chamou a atenção da aluna para se preparar melhor antes de começar a tocar. Comparou com a situação de se desviar de um buraco que estava no chão ou um teste para o qual deveria estudar: “se sabes que tens um buraco no caminho, vais-te preparar para não cair no buraco, certo? Se sabes que tens um teste, vais estudar, certo? Se tu sabes que a segunda nota do arpejo é um si, tens de ter o segundo dedo preparado, não é?” Comparou ainda à diferença entre preparar com o dedo perto ou longe: se o professor quisesse tocar no nariz da aluna com o dedo a 1cm era mais fácil do que se estivesse a 1m, em que se quisesse tocar rápido, podia sem querer acertar num olho em vez do nariz. A aluna repetiu o arpejo e o professor chamou a atenção da aluna para também não colocar todos os dedos na corda (ex.

quando usa o terceiro colocar também o segundo e o primeiro) e colocar apenas os necessários para que a mão tenha referências. Para exercitar isso, tocou apenas si e ré na corda lá sem pousar o segundo dedo, acrescentando em seguida o sol na corda mi. Repetiu depois o arpejo completo várias vezes, com a condição de não poder parar. Ao final de algumas vezes, a aluna disse que não conseguia fazer, ao que o professor disse que se ela desistisse nunca conseguiria e deu-se a si próprio como exemplo de que se ele desistisse de ser bom professor, nunca seria, que poderia não ser o melhor do mundo, mas que podia sempre melhorar. De seguida, a aluna repetiu várias vezes o sítio onde se enganava mais vezes (passagem do si na corda lá para o sol na corda ré). Depois conseguiu executar o arpejo completo, ao que o professor disse que na sala dele era proibido dizer “não consigo”, pois nenhum aluno tinha saído da sala sem conseguir fazer as coisas e que ela não era nem mais nem menos do que os outros alunos.

Nos estudos, a aluna revelou algumas dificuldades rítmicas, negligenciando pausas e alterando tempo das notas. O professor marcou o tempo para ajudar a aluna a contar e pediu-lhe que não apertasse tanto o arco contra as cordas. Chamou a atenção de que deveria solfejar em casa, mesmo que não fosse para o fazer na aula. No estudo “French Folk Song”, a aluna estava a fazer ligaduras que não existiam e a gastar o arco todo nas notas curtas. Então o professor optou então por encaminhar o arco da aluna para que ela pudesse perceber como usar o arco de forma sensorial. De seguida, ainda que com dificuldades, executou o estudo.

As primeiras vezes que começou a tocar, enganou-se e pediu para voltar ao início. A primeira nota estava demasiado longa e o professor chamou a atenção da aluna, mas esta por algum motivo não estava a corrigir, pelo que o professor lhe pediu que solfejasse.

A peça, na aula anterior estava decorada e com um som cuidado, coisa que nesta aula não se verificou, sem motivo aparente.

Data: 21/03/2019	Horário: 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de sol maior de duas oitavas;</li> <li>• Estudos (French Folk Song e Changing Partners), Mackay;</li> <li>• O balão do João, Suzuki.</li> </ul>		

**Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar todo o programa para a prova da semana seguinte como se estivesse na prova. Em todo o programa a aluna revelou alguns problemas na mão direita, concretamente a nível do posicionamento da mão, da direção do arco e da dinâmica de arco. A escala não tinha as ligaduras claras, foi atrasando e nem sempre a pulsação era regular. No arpejo, os dedos não estavam bem preparados, o que dificultou. A divisão do arco no primeiro estudo (French Folk Song) não estava de acordo com o indicado (meio arco nas semínimas e todo o arco nas mínimas). O segundo estudo (Changing Partners) que interpretou parou várias vezes pedindo para começar no início do compasso onde tinha parado. Ao fim de 3 paragens, o professor pediu que seguisse para a peça. A peça foi o melhor desta simulação de prova, embora a mão estivesse igualmente tensa e tenha feito algumas ligaduras que não existiam. No final de tocar, o professor perguntou à aluna quais os apertos melhores e piores e fizeram um balanço, sendo que o professor apontou que foi fraquinha e que não sabia se daria para a positiva.

Para corrigir o posicionamento da mão direita, o professor começou por comparar segurar no arco a agarrar num garfo e simulou com uma colher. Quando a posição estava estabilizada, passou por arco. A primeira vez que a aluna repetiu a escala, o professor ajudou a encaminhar o arco. Repetiram em loop algumas das ligaduras mais problemáticas (mi corda solta com ré na corda lá e do com si na corda lá). Depois repetiu sozinha. O professor chamou a atenção da aluna para em casa, quando não sabe fazer alguma coisa e quando não corre bem, tinha de repetir até sair, tinha de ir atrás do som e fazer até soar bem, mesmo que não saiba tecnicamente o que está mal. A aluna de seguida tocou a escala de início ao fim. No arpejo, o professor insistiu com a preparação correta dos dedos, tarefa na qual a aluna teve dificuldades. Nos estudos, depois do professor ter chamado a atenção para a divisão do arco, a aluna foi capaz de o fazer corretamente. No estudo (Changing Partners), o professor tapou as notas que a aluna já tinha tocado, forçando-a a ler para a frente. O professor questionou a aluna o porquê de principalmente o último estudo ter melhorado significativamente em tão pouco tempo, ao que a aluna não conseguiu identificar o porquê, sendo o professor a explicarlhe que ela deveria por ela própria antecipar as notas seguintes. Por último voltou a tocar a peça e foram corrigidas as ligaduras que estavam a mais.

O professor chamou a atenção de que na prova apenas teria uma hipótese para tocar o programa e que não haveria tentativas.



<b>Data:</b> 27/03/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Não houve aula.
<b>Observações:</b> Realização de prova final do período.		

<b>Data:</b> 21/03/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Observações:</b> Esta aula foi dada em conjunto com a Aluna Y.		
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Balão do João.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

Esta aula, foi dada em conjunto com a Aluna Y, uma vez que a audição decorreria no horário da aula dela. No início da aula, o professor começou por fazer o balanço da prova, na qual a aluna teve uma melhor prestação do que o habitual. Um dos estudos teve alguns problemas de pulsação e de afinação, mas o restante não teve muitas coisas a apontar.

A aluna tocou a peça de início ao fim. No fim, o professor perguntou que aspetos poderia melhorar, sendo que a aluna apontou as mudanças de corda, chegando à conclusão de que as devia preparar melhor, concretamente posicionando os dedos da mão esquerda mais perto da corda e colocando a mão direita mais natural. Na vez seguinte, o professor ajudou a aluna a encaminhar o arco. De seguida a aluna tocou novamente a peça de início ao fim, a qual correu muito bem.

De seguida procedeu-se à simulação da audição. O professor deu algumas recomendações de como agir na audição, sempre num tom muito calmo. A aluna mostrou-se muito cooperante e atenta no que toca às indicações dadas, tendo tocado num nível bastante superior ao das aulas. No fim, falou sobre a importância de não comprometer toda a peça por errar uma nota e que se deve sempre continuar. Explicou também que não se deve mostrar ao público que se errou. Chamou ainda a atenção para o calçado que trazia, o qual não era adequado a uma audição.

Data: 10/04/2019	Horário: 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prelude, Mackay.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, o professor começou por fazer o balanço da audição da semana anterior, que tinha corrido bem no geral, embora a aluna se tivesse atrapalhado na secção central. De seguida, foi definido o repertório para o 3.º período.

De seguida a aluna executou o estudo Prelude. O principal problema teve que ver com o ritmo: quando existiam duas notas iguais ligadas a aluna teve tendência a tocar a primeira mais curta e a segunda mais longa. Outra questão menos problemática tinha que ver com a afinação. O professor então lembrou a aluna sobre questões das quais já tinha falado para o arpejo (uma vez que as primeiras notas eram as do arpejo de ré maior), questões estas que tinham não só que ver com a precisão rítmica como com a preparação da mão esquerda.

A aula revelou para esta aula estudo individual, apesar das dificuldades.

### 3.º período

<b>Data:</b> 08/05/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de lá maior de 2 oitavas e respetivo arpejo;</li> <li>• Estudo "Prelude", Mackay.</li> <li>• Go tell aunt Rody, Suzuki.</li> </ul>		

Objetivos	Competências específicas	Métodos/ Estratégias	Tempo
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Questionar a aluna sobre o que trabalhou durante as férias e que aspetos lhe trouxeram mais dificuldades.	C'5 min.
Distribuir o arco de forma correta.  Tocar de forma relaxada.  Manter a consistência rítmica	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:  <b>No domínio cognitivo:</b> - Ler as partituras, sabendo a que notas correspondem no instrumento.	Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.  Demonstrar na prática, com o instrumento.	C'38 min.

<p>ao longo da peça e dos estudos.</p> <p>Aquisição e desenvolvimento de competências de leitura.</p> <p>Aquisição e desenvolvimento de competências motoras através da prática instrumental.</p>	<p>- Programar o seu estudo individual.</p> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <p>- Relaxar a mão direita, não esticando os dedos e conduzindo o arco de forma paralela ao cavalete.</p> <p>- Ajustar a velocidade e a quantidade de arco de arco às dinâmicas pretendidas.</p> <p>- Ser capaz de visualmente corrigir a afinação quando necessário.</p> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <p>- Escutar o professor com atenção.</p> <p>- Aderir na realização das correções.</p> <p>- Intervir adequadamente.</p>	<p>Pedir à aluna que execute o programa da aula de início ao fim, de forma a proceder a trabalho específico em seguida.</p>	
<p>Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.</p>	<p>Capacidade de autocrítica.</p>	<p>Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja</p>	<p>C'7 min.</p>

		respostas de forma autónoma.	
--	--	------------------------------	--

#### **Descrição da aula:**

A aluna correspondeu aos objetivos propostos na planificação. Na escala foi necessário trabalhar alguns aspetos de afinação, pois o 3.º dedo estava muito afastado, de mudança de corda, uma vez que a preparação da mão esquerda não se estava a dar atempadamente e de contacto do arco na corda.

O estudo estava no geral bastante bem, foi apenas necessário corrigir uma nota que a aluna estudou de forma errada e corrigir a posição da mão direita, de forma a que esta estivesse mais relaxada.

A peça estava, tal como pedido, decorada. Foi possível efetuar algum trabalho de dinâmicas na parte central da obra. A aluna revelou inicialmente alguma dificuldade, mas no final da aula já era possível identificar diferença entre as secções em forte e em piano.

A aluna é uma aluna muito distraída e que facilmente perde o foco, pelo que muitas vezes é necessário lembrá-la que deve pensar antes de começar a tocar. Por vezes isso faz com que se perca algum tempo durante a aula, mas não a um nível preocupante.

<b>Data:</b> 15/05/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de lá maior de 2 oitavas e respetivo arpejo;</li> <li>• Estudo “Prelude”, Mackay.</li> <li>• Go tell aunt Rody, Suzuki.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, o professor pediu à aluna que tocasse a escala e o arpejo. Pediu depois que repetisse, mas de forma um pouco mais lenta e a gastar o arco todo. Foram efetuados alguns ajustes na mão direita, de forma a que estivesse mais relaxada. Também a posição da cabeça foi ajustada. O professor pediu ainda à aluna que quando levantasse o violino, apenas o fizesse com o braço esquerdo, sem alterar toda a posição do corpo.

De seguida, a aluna executou o estudo de início ao fim, apenas com uma falha no que toca às notas e alguma imprecisão rítmica, especialmente no que toca à pulsação. Também a afinação não estava muito cuidada, pelo que o professor pediu à aluna que tomasse mais atenção às fitas, de modo a corrigi-la visualmente. O principal problema estava no primeiro dedo que estava frequentemente muito alto. Para tal, o professor pediu à aluna que tocasse de cor. Para corrigir uma nota que repetidamente a aluna tocava mal, o professor pediu que tocasse primeiro de cor e parasse nessa nota e depois igual, mas a olhar para a partitura. De seguida a aluna voltou a tocar de cor.

A peça apresentava muitas imprecisões rítmicas. Existiu alguma diferença de dinâmica, embora subtil. A pulsação estava demasiado lenta. O professor pediu à aluna que repetisse, mas agora com uma pulsação mais rápida, sendo que este marcou a pulsação. Ainda assim, a aluna oscilou demasiado na pulsação. A peça foi repetida várias vezes, pois a aluna facilmente se distraía e tocava com incorreções.

No final da aula, o professor deu algumas indicações sobre as coisas em que deveria prestar atenção quando estudasse em casa durante a semana.

<b>Data:</b> 22/05/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de lá maior de 2 oitavas e respetivo arpejo;</li><li>• Estudo “Prelude”, Mackay.</li><li>• Go tell aunt Rody, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

Antes de o professor chegar, a aula tocou a escala e o arpejo, sendo que lhe pedi que tocasse com mais contacto da corda e com calma, sem esticar o indicador da mão direita. Tudo o resto foi tocado com correção.

Quando o professor chegou, começou por questionar a aluna sobre a escola, se estava tudo a correr bem, o que deixou a aluna mais tranquila. Perguntou-lhe também se estava pronta para a aprova, ao que a aluna não se mostrou totalmente confiante, embora fosse

notório que a aluna tinha consciência de que na semana seguinte, na prova, estaria tudo pronto.

O professor de seguida pediu à aluna que tocasse o programa todo como se fosse prova. Então, a aluna voltou a tocar a escala e o arpejo sem problemas de maior. No entanto no que toca ao estudo a aluna demonstrou não o conseguir tocar todo de cor, pedindo repetidamente para voltar ao início. A peça foi executada de forma relativamente correta, embora em alguns momentos o ritmo tenha tido alguns problemas.

Depois de tocar todo o programa, o professor também salientou que a aluna devia tocar com o arco mais controlado e com mais contacto. A aluna repetiu então a escala, agora de forma mais calma e com melhor sonoridade. O mesmo foi realizado no arpejo.

De seguida o professor pediu que a aluna repetisse a peça, mas sem fazer suspensões na primeira nota de cada secção, como a aluna estava a fazer. O professor pediu à aluna que cantasse a melodia e a aluna disse que não conseguia. O professor pediu à aluna que tocasse ela disse que não conseguia. O professor perguntou à aluna se tinha algum jogo no telemóvel e para lhe mostrar. Quando a aluna mostrou e jogou um pouquinho e quando perdeu o professor questionou o que ela ia fazer, ao que ela disse que recomeçar. O professor perguntou-lhe porque é que não desinstalava o jogo, já que afinal de contas também não conseguia. A aluna percebeu então que deveria também tentar cantar em vez de optar pela opção fácil que era desistir. Depois de solfejar e cantar a peça, o professor disse que todos os alunos conseguiam fazer as coisas e que tinham sempre de tentar fazer as coisas.

A última parte da aula incidiu sobre o estudo. O professor pediu à aluna que tocasse de 4 em 4 compassos, primeiro a ler e depois de cor. Depois de todas as secções estarem decoradas, o professor pediu à aluna que tocasse o estudo de início ao fim. Em dois sítios, a aluna hesitou, estando o resto decorado.

A aluna demonstrou-se empenhada em realizar as tarefas propostas.

<b>Data:</b> 29/05/2019	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Não houve aula
<b>Observações:</b> Realização de prova de período.		

## Anexo 13. Relatórios e Planificações de Aula: Aluna Y

### Primeiro Período

<b>Data:</b> 07/11/2018	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala e arpejo de sol maior de duas oitavas;</li><li>• Tia Rosa, Suzuki;</li><li>• Estudo 1, Método russo.</li></ul>		

### Descrição da aula:

No início da aula, a aluna disse que não conseguia levantar o braço direito, pois tinha levado a vacina do tétano no dia anterior e, por isso, ainda lhe doía muito.

O professor começou por corrigir o trabalho de casa da aluna, o qual tinha sido realizado num manual designado “O meu primeiro livro de violino”. Os exercícios prendiam-se com a compreensão teórica da notação rítmica e com o conhecimento do instrumento e do local onde se tocam as notas. A realização deste trabalho de casa teve mais um objetivo de avaliação diagnóstica do que de aprendizagem. No entanto, no caso dos exercícios que a aluna falhou, o professor tentou sempre que a aluna chegasse às respostas por ela própria.

Uma vez que a aluna não conseguia usar o braço direito, o professor tocou a parte do arco, enquanto a aluna tocou a mão esquerda. Desta forma, o trabalho da aula centrou-se na mão esquerda e verificação da acuidade das notas, da afinação e do ritmo. Foi corrigido o posicionamento da mão que estava muito deitada. Para tal, o professor tocou o dedo da aluna na zona que deveria tocar a corda e pediu à aluna que imaginasse o seu primeiro dedo como um gancho. Também chamou a atenção para o posicionamento do cotovelo, que na corda mi estava demasiado para a frente (como se estivesse a tocar na corda sol).



<b>Data:</b> 14/11/2018	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de sol maior de duas oitavas;</li> <li>• Estudo 1, Método russo.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aula começou com a execução da escala. Uma vez que a posição do polegar não estava correta (o dedo estava a dobrar na direção oposta da pretendida), o professor pediu à aluna que agarrasse noutros objetos, de forma a perceber visual e sensorialmente o posicionamento natural do polegar, e aplicasse essa mesma forma de agarrar ao arco.

Uma vez que o posicionamento da mão da aluna não era estável e tinha tendência a subir (afastando-se gradualmente do talão). Por este motivo, o professor colocou um adesivo dos calos no sítio do mindinho, para criar uma referência para a mão.

De forma a que a aluna tocasse duas notas por arcada, o professor começou por explicar que as mãos dela estavam até agora programadas para mudar ao mesmo tempo (quando muda um dedo na mão esquerda, muda-se o arco), mas que não podia ser sempre assim. Então, para que ela se habituasse, iria gastar apenas metade do arco numa nota, parar um bocadinho para mudar o dedo, e continuar o arco na mesma direção.

A última parte da aula incidiu sobre o estudo. Embora as notas estivessem corretas, uma falta de fluidez era notória e havia muitas paragens, o que criava irregularidades rítmicas. Para obrigar a aluna a acelerar a leitura e a acompanhar, o professor encarregou-se da mão direita e a aluna realizou a parte da mão esquerda.

<b>Data:</b> 21/11/2018	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de sol maior de duas oitavas;</li> <li>• Estudo 1, Método russo;</li> <li>• Tia Rosa, Suzuki.</li> </ul>		

**Descrição da aula:**

Como é habitual, a aluna começou a aula com a execução da escala e do arpejo. Num primeiro momento, tocou com apenas uma nota por arcada e, num segundo momento, com ligadura.

De seguida, executou o estudo, o qual revelou problemas semelhantes aos da aula anterior. Por esse motivo, o professor voltou a executar a mão do arco, deixando a aluna focar-se nas notas. O professor explicou o porquê de frequentemente utilizar a estratégia de interpretar uma das mãos enquanto os alunos realizam a outra. Isso permite que o aluno se concentre apenas numa das mãos, diminuindo possíveis tensões. No caso de o aluno tocar apenas a mão esquerda, pode aumentar a fluidez e ter uma maior preocupação com a afinação. No caso de tocar a mão do arco, torna-se um exercício semelhante às cordas soltas, trabalhando sonoridade e distribuição de arco.

A maior parte da aula incidiu sobre a peça, a qual deveria estar memorizada. Num primeiro momento, a aluna executou a peça até onde sabia. De seguida, cantou enquanto ia seguindo a partitura, sendo que o professor ia apontando o local onde estava. Posteriormente, solfejou o ritmo da peça. Por último, mesmo não sabendo bem a segunda parte, voltou a tentar tocá-la, o que a levou a perceber a diferença entre o final das duas frases desta secção.

A aluna revelou-se uma aluna autónoma e com muitas facilidades de aprendizagem, mesmo que por vezes o desempenho dela pudesse ser melhor se estudasse mais.

<b>Data:</b> 28/11/2018	<b>Horário:</b> 14h30-15h20	Aula lecionada
<b>Observações:</b> O professor cooperante faltou. A aula foi dada em conjunto e no horário da Aluna X.		
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Tia Rosa, Suzuki.</li></ul>		

**Descrição da aula:**

Uma vez que a aluna teria audição ao final da tarde e o professor estava a faltar, fiquei encarregue de ouvir a Aluna Y, bem como a Aluna X, no horário da aula da colega. O trabalho realizado envolveu primeiramente explicar às alunas como se deveriam comportar na audição,

concretamente no respeitante à entrada e saída do palco. De seguida foi feita uma simulação da audição.

A aluna revelou melhorias significativas em relação à aula anterior, tocando com um som claro e a afinação cuidada, não revelando dificuldades também ao nível rítmico. A única correção que lhe fiz estava relacionada com a mudança de corda, algo que a aluna imediatamente resolveu. Também teve um papel ativo em tranquilizar a Aluna X quanto à audição. Estava claramente confiante para o momento que se iria seguir.

No final da aula foi realizada uma segunda simulação de audição para a qual não tive nada a apontar.

<b>Data:</b> 05/12/2018	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Não houve aula
Observações: Realização da prova de período		

## Segundo Período

<b>Data:</b> 09/01/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala e arpejo de lá maior de duas oitavas;</li><li>• Estudo 2, Método russo;</li><li>• May Song, Suzuki.</li></ul>		

### Descrição da aula:

No início da aula, a aluna referiu que a fita do terceiro dedo estava um pouco descolada, ao que o professor aproveitou para a remover. A aluna inicialmente ficou preocupada por deixar de ter referência visual, mas o professor assegurou-lhe de que ela já não precisava da fita e ela pareceu tranquilizar.

Enquanto o professor saiu da sala para tirar fotocópia da nova peça e do novo estudo da aluna, perguntei à aluna onde é que ela iria começar a escala de lá maior. A aluna começou por dizer na corda lá, mas quando lhe disse que assim só ia conseguir fazer uma oitava, ela facilmente chegou à conclusão de que teria de a começar na corda sol. Disse lhe que nas cordas sol e ré, o terceiro dedo teria de ser afastado do segundo e tudo o resto era com os dedinhos na posição normal. Muito prontamente, a aluna executou a escala segundo as instruções dadas. Antes que pudesse passar ao arpejo, o professor voltou e a aluna voltou a tocar a escala. O professor efetuou algumas correções no posicionamento da mão esquerda.

De modo a que a aluna autonomamente percebesse quais eram as notas do arpejo, o professor pediu-lhe que relembresse quais as notas que constituem todos os arpejos (1.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup>) e aplicar à nova escala. Posteriormente, questionar com que dedos e em que cordas se tocam essas notas. O professor corrigiu o posicionamento da mão direita: os dedos médio e anelar não estavam suficientemente dentro do arco.

Num momento seguinte, foi atribuído à aluna um novo estudo, o qual não foi executado na aula. O professor dividiu em partes o estudo e explicou à aluna como o deveria estudar em casa

A última parte da aula incidiu sobre a peça. Inicialmente, a peça foi dividida em secções, sendo que para tal a aluna teve de encontrar as partes semelhantes. Assim, em casa, deveria estudar as secções isoladamente e não a peça de início ao fim. Ainda antes de tocar,

a aluna solfejou o ritmo inicial, pois era diferente de tudo o que tinha tocado até então (semínima com ponto e colcheia).

A aluna é no geral uma aluna muito autónoma. É muito fácil a aluna perceber o que tem de fazer e como. A sua predisposição para aprender coisas novas facilitou o trabalho desta aula na aprendizagem da escala, que se deu de forma bastante natural e fluida.

<b>Data:</b> 16/01/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de Lá Maior de duas oitavas e respetivo arpejo;</li> <li>• Estudo 2, Método russo;</li> <li>• “May Song” (Método Suzuki).</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Questionar a aluna sobre o que trabalhou durante as férias e que aspetos lhe trouxeram mais dificuldades.	C'5 min.
Distribuir o arco de forma correta.  Dominar tecnicamente ambas as mãos.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de: <b>No domínio cognitivo:</b> - Identificar a estrutura do estudo, de forma a melhorar os seus hábitos de estudo.	Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.	C'40 min.

Compreender os ritmos executados.	<b>No domínio psicomotor:</b> - Tocar respeitando a afinação da escala. - Ser capaz de executar corretamente ritmo ainda não trabalhado em aula (semínima com ponto, colcheia), distribuindo corretamente o arco.	Demonstrar na prática, com o instrumento.	
Compreender estruturalmente a peça que executa.	- Tocar com contacto no arco. - Tomar consciência do peso natural do braço direito para que o possa aplicar na corda.	Relembrar a aluna de posicionar os dedos nas fitas.	
Aquisição e desenvolvimento de competências motoras através da prática instrumental.	<b>No domínio afetivo:</b> - Escutar o professor com atenção. - Aderir na realização das correções. - Intervir adequadamente.	Incentivar a aluna a encontrar as partes do estudo que são semelhantes.  Explorar o corpo enquanto algo que pertence à aluna e que esta deve dominar.	

#### Descrição da aula:

A aula correu de acordo com o previsto e mais uma vez a aluna revelou-se uma aluna responsável e responsiva às indicações que lhe foram transmitidas. Embora inicialmente a aluna tenha revelado algumas dificuldades na execução do novo ritmo, rapidamente se adaptou, não oferecendo problemas de maior.

<b>Data:</b> 23/01/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de lá maior de duas oitavas;</li> <li>• Estudo 2, Método russo;</li> <li>• May Song, Suzuki.</li> </ul>		

### **Descrição da aula:**

A aluna começou por executar a escala e o arpejo. O professor pediu à aluna que aproximasse a mão do pescoço do violino, de forma a ser mais fácil chegar com o terceiro dedo ao local correto (nas cordas sol e ré).

De modo a não modificar a postura do corpo ao longo da arcada, mantendo o arco paralelo, e uma vez que o braço da aluna é um pouco pequeno para o arco dela, o professor pediu-lhe que não chegasse à ponta, indo apenas até onde consegue levar o arco paralelo. Para mostrar o quão prejudicial é para o som tocar com o arco torto, o professor agarrou com uma mão o violino da aluna, fazendo-a passar o arco nas cordas primeiro de forma paralela e depois de forma oblíqua. A aluna mostrou logo desagrado para com o som que o violino produzia quando o arco não estava paralelo e comentou que era mais difícil controlá-lo assim.

Foram efetuadas algumas correções na postura da aluna, concretamente no posicionamento do quadril, que estava muito adiantado. De forma a tomar consciência da importância do apoio e de onde estava o centro gravitacional do seu corpo, o professor pediu-lhe que ele a deixasse mover para trás (sendo que o professor a impedia de cair) e que mantivesse as pontinhas dos pés coladas ao chão. Este pequeno exercício ajudou a que quando voltava a estar numa posição vertical o corpo estivesse muito mais direito. Pediu para ela também pensar em por o rabo um bocadinho mais para trás.

No respeitante ao arpejo, a fluidez mostrou-se o maior problema. Para contornar esta dificuldade, o professor pediu à aluna que dissesse o nome da nota que vai tocar enquanto ainda toca a anterior, exercício que se revelou um pouco confuso mas extremamente eficaz. No final, o arpejo estava muito mais fluido, e a postura da aluna tinha melhorias significativas. De seguida, a aluna tocou o estudo, que tinha bastantes incorreções, pelo que o professor lhe pediu que o solfejasse o com metrônomo.

Na última parte da aula, a aluna tocou a peça de cor até onde sabia. Esta apresentava melhorias significativas, especialmente ao nível do ritmo e da fluidez.

Para casa, o professor pediu-lhe que não tocasse os estudos 2 e 3 mas que os solfejasse.

<b>Data:</b> 30/01/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Não houve aula.
<b>Observações:</b> Participação nos ensaios para o concerto “Terras do Fogo”.		

<b>Data:</b> 13/02/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala e arpejo de lá maior de duas oitavas;</li><li>• May Song, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aula começou pela execução da escala e do arpejo. O professor pediu à aluna que parasse a meio do arco antes de trocar de nota, continuando com o arco na mesma direção. De seguida realizou o mesmo exercício mas com metrónomo, fazendo um tempo para a nota e um tempo de pausa. Inicialmente o professor fez uma das mãos (primeiro a direita, depois a esquerda) enquanto a aluna realizava a outra. Depois a aluna o exercício sozinho, embora o professor dissesse as pausas para a ajudar a manter a pulsação. Por vezes, o professor segurou na voluta do violino da aluna para a obrigar a manter a posição mais alta.

No respeitante ao estudo, a aluna começou por o solfejar tal como o fez na sua tarefa de casa. De seguida passou à sua execução. O professor ia tapando as notas à medida que a aluna as ia tocando, obrigando-a a antecipar a leitura. Posteriormente, o professor encaminhou o arco da aluna obrigando-a a agilizar a mão esquerda. Esta atividade foi transformada numa espécie de jogo em que o primeiro a enganar-se perdia uma vida. O professor ia tocando repetidamente no pulso da aluna, para que ela colocasse a mão esquerda de forma natural, sem estar demasiado encostada ao pescoço do violino.

Um dos problemas do estudo estava em manter o posicionamento do cotovelo e do segundo dedo, o qual devia estar junto, mas frequentemente se afastava depois de colocado



o quarto dedo. Então, o professor pediu à aluna que tocasse as notas de lá até mi (na corda lá) voltando para trás, sendo que retirava os dedos da corda devia ter atenção para não deixar espaço nenhum entre o 1.º e o 2.º dedo. De seguida, a aluna simulou a posição da mão esquerda como se estivesse no violino e tocou com os 4 dedos à vez no polegar, notando que não necessita mexer o cotovelo para realizar esta tarefa.

No fim da aula, a aluna executou a peça e o professor apontou que a segunda nota deve ser mais curta do que a primeira.

Foi uma aula menos interessantes que a maioria das aulas da aluna, que normalmente se mostra empenhada. Para esta aula, confessou ter estudado: apenas tinha estudado no dia anterior.

<b>Data:</b> 20/02/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de lá maior;</li> <li>• Estudos 3 e 4, Método russo;</li> <li>• May Song, Suzuki.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Questionar a aluna sobre o que trabalhou durante as férias e que aspetos lhe trouxeram mais dificuldades.	C'5 min.

<p>Distribuir o arco de forma correta.</p> <p>Aquisição e desenvolvimento de competências de leitura.</p> <p>Aquisição e desenvolvimento de competências motoras através da prática instrumental.</p>	<p>Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:</p> <p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de compreender a estrutura dos estudos.</li> <li>- Programar o seu estudo individual.</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar com uma afinação cuidada.</li> <li>- Executar os estudos de forma fluida.</li> <li>- Tocar com uma boa sonoridade e com o arco todo.</li> <li>- Ser capaz de visual e auditivamente corrigir a afinação quando necessário.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>	<p>Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.</p> <p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Pedir à aluna que execute os vários elementos do programa de início ao fim, procedendo às necessárias correções em seguida.</p>	<p>C'40 min.</p>
<p>Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.</p>	<p>Capacidade de autocrítica.</p>	<p>Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.</p>	<p>C'5 min.</p>

**Descrição da aula:**

A aluna revelou alguma falta de estudo, tendo isso inviabilizado qualquer trabalho no estudo, já que a aluna tem algumas dificuldades de leitura. Normalmente isso não afeta a aula de forma tão marcada, pois costuma, modo geral, ser uma aluna aplicada. Portanto, parte do trabalho que estava previsto não se realizou e foi substituído por solfejo.

<b>Data:</b> 27/02/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Estudos 3 e 4, Método russo;</li><li>• Escala de lá maior.</li></ul>		

**Descrição da aula:**

A aluna começou por solfejar os estudos que tinha estudado em casa, primeiro com um tempo de pausa entre as notas, depois como estava escrito. De seguida, a aluna executou a escala. O professor pediu-lhe que não fizesse paragem entre as notas ligadas e reposicionou a mão da aluna, de forma a que o mindinho ficasse mais redondo. A aluna por vezes tem o ombro direito demasiado levantado e tenso. Isso, aliado ao facto de o violino dela ser muito pequenino, faz com que tenha muito pouco som.

Na última parte da aula, o professor pediu-lhe que tocasse o estudo 3, o que inicialmente deixou a aluna assustada, pois por momentos pensou que não tinha realizado todas as tarefas de casa (em casa deveria apenas solfejar). Durante a leitura, o professor acompanhou a aluna dizendo o nome das notas que esta estava a tocar. Como houve alguma dificuldade em saber quando é que os dedos deveriam ser juntos ou afastados, o professor marcou na partitura os locais em que havia meios tons, sendo que nesses locais os dedos devem estar juntinhos.

Para esta aula, a aluna tinha estudado melhor do que para as duas semanas anteriores, o que fez com que a aula decorresse com maior fluidez.

<b>Data:</b> 13/03/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala e arpejo de lá maior de duas oitavas;</li> <li>• Estudos 3, 4, 5 e 6, Método russo;</li> <li>• May Song, Suzuki.</li> </ul>		

### **Descrição da aula:**

Antes de começar o trabalho sobre os conteúdos da aula, o professor informou a aluna das datas da prova e da audição e, de seguida, pediu à aluna que executasse a escala e o arpejo. Depois de executar a escala, o professor perguntou à aluna se estava com medo, porque o som estava muito miudinho. De seguida, para que a aluna não realizasse paragem entre as notas, o professor ajudou a aluna encaminhar o arco no início da escala. A aluna mostrou alguma tendência a tocar a primeira nota da arcada mais curta do que a segunda.

Ainda durante o trabalho sobre a escala, o professor tentou corrigir a posição da aluna que toca com o quadril demasiado adiantado e quando esse aspeto é corrigido, o violino fica muito baixo. Então pediu à aluna que pusesse o rabo para fora e sem o mexer subisse o violino o mais que conseguia. Durante algum tempo, a posição da aluna melhorou circunstancialmente.

De seguida, a aluna solfejou os estudos que tinha como trabalho de casa. Revelou algumas dificuldades em seguir o metrónomo, que foram sendo menos evidentes com o passar do tempo. Quando o professor pediu para tocar o estudo 3, a falta de estudo foi notória e, ao fim de dois compassos, passou à peça. A aluna começou por tocar de início ao fim, de cor, ainda que com algumas (poucas) incorreções. De seguida, o professor tocou com a aluna a primeira secção, várias vezes *em loop* e, seguidamente, em pergunta-resposta. Na segunda secção foi realizado o mesmo trabalho. Posteriormente, o professor pediu que uma frase fosse tocada em *forte* e outra em *piano*, ao que a aluna perguntou se era uma vez mais alta e outra mais baixa. O professor explicou o porquê de não se utilizar alto e baixo nas dinâmicas por estar associado à afinação. Explicou também que a diferença de dinâmica devia ser realizada com diferença na quantidade de arco. O professor começou por tocar com ela, exagerando os movimentos (no *forte*) ou ausência deles (no *piano*) e depois a aluna tocou sozinha. O professor pediu então à aluna que a primeira e última linhas fossem em forte e a segunda como havia sido realizado anteriormente. À semelhança do que foi realizado anteriormente, o professor tocou a primeira vez com a aluna e seguidamente pediu-lhe que tocasse sozinha.

No final da aula, o foco voltou a estar no estudo 3, o qual a aluna deverá também tocar na prova, à semelhança da peça, da escala e do arpejo. O professor disse o nome das notas enquanto a aluna tocava e, para que a aluna realizasse as ligaduras (o que até então não tinha acontecido), o professor ocasionalmente encaminhou o arco da aluna.

A falta de estudo da aluna foi notória, ainda que ela seja muito empenhada na realização das tarefas na aula.

<b>Data:</b> 20/03/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala e arpejo de lá maior;</li><li>• Estudos 3 e 4, Método russo;</li><li>• May Song, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar de início ao fim o programa da prova. A escala e o arpejo não tiveram problemas de maior, embora o som fosse muito miudinho e houvesse pouca certeza das notas. O estudo 3 não foi fluido e as ligaduras estavam frequentemente fora do sítio. O estudo 4 foi igualmente pouco fluido e com uma sonoridade pouco cuidada. Em ambos os estudos algumas notas não estavam corretas (concretamente quando se tratava de segundos dedos). A peça não teve problemas de maior. O professor comparou tocar violino a fazer teatro e encarar a personagem e que existem duas coisas especialmente importantes: saber estar em palco e saber ter a destreza de manter a atitude em momentos de stress ou nervosismo extremo. O professor apontou que a aluna deveria trabalhar mais a leitura, pois os estudos (que não estavam memorizados) foram aquilo que “manchou” a simulação de prova da aluna.

O professor pediu à aluna que repetisse a peça para que houvesse mais diferença de dinâmica na parte central. Corrigiu, antes de passar à escala e ao arpejo, a posição do polegar que estava muito dentro do arco. O principal aspeto trabalhado foi a sonoridade.

De seguida voltou ao estudo 3, onde os principais problemas foram as ligaduras e a pulsação. O professor marcou a pulsação e pediu à aluna para repetir a cada vez que falhava uma ligadura, inicialmente apenas na primeira metade do estudo, e posteriormente na

segunda metade. Na segunda metade foi necessário ver nota a nota também, pois a aluna não sabia como tocar.

No estudo 4, o professor tocou a parte do arco, de modo a obrigar a aluna a agilizar a mão esquerda e a leitura. De seguida a aluna executou-o sozinha.

Várias vezes ao longo da aula, o professor salientou que errar uma nota não era a pior coisa que podia acontecer, pois a aluna é muito perfeccionista e preocupa-se demasiado com isso. Insistiu então para que ela se preocupasse com a qualidade do som.

O trabalho realizado no estudo 3 foi especialmente exaustivo, muito devido a falta de estudo individual por parte da aluna. A aluna admitiu também que quando viu os estudos em casa não tocou com ligaduras, o que dificultou o trabalho.

<b>Data:</b> 27/03/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Não houve aula.
<b>Observações:</b> Realização de prova de período.		

<b>Data:</b> 03/04/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• May Song, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

Esta aula, foi dada no horário da aula da Aluna X, uma vez que a audição decorreria no horário da aula dela. No início da prova, o professor começou por fazer o balanço da prova, na qual a aluna teve uma prestação semelhante à das aulas. No geral, foi bastante boa, embora um dos estudos tenha sido mais fraquinho (estudo 4).

A aluna de seguida tocou a peça de início ao fim. Estava muito precipitada, o que fez a aluna enganar-se nas mudanças de corda e a comer tempo a algumas notas. A aluna de seguida voltou a tocar a peça, agora de forma mais calma, tendo corrido consideravelmente melhor. O professor pediu de seguida que a aluna usasse mais arco. Uma vez que ela estava

muito distraída, o professor pediu-lhe que pusesse o violino para baixo e recomeçasse. O professor de seguida trabalhou com ela as dinâmicas

De seguida procedeu-se à simulação da audição. O professor deu algumas recomendações de como agir na audição, sempre num tom muito calmo. Falou sobre a importância de não comprometer toda a peça por errar uma nota e que se deve sempre continuar. Explicou também que não se deve mostrar ao público que se errou.

A aluna tocou bastante bem, sem errar notas, ritmos ou mudanças de corda. O professor chamou apenas a atenção para que a aluna gastasse mais arco e colocasse melhor o polegar do arco. Chamou ainda a atenção para o calçado que trazia, o qual não era adequado a uma audição.

<b>Data:</b> 10/04/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de si bemol maior;</li><li>• Estudos 5 e 6, Método russo;</li><li>• Long, long ago, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A primeira parte da aula incidiu sobre a escala de si bemol maior. A primeira vez que a aluna a tocou, os segundos dedos estavam muito baixinhos (no sítio do 1.º dedo). Depois de chama a atenção, executou a escala sem problemas de maior. O arpejo também estava, no geral, bastante bem.

Uma vez que os maiores problemas da aluna têm que ver com a leitura, o professor pediu à aluna que solfejasse os estudos que tinha levado para casa, os quais solfejou sem qualquer problema. De seguida a aluna executou os estudos 5 e 6 com a ajuda do professor, que deu indicações em alguns sítios mais problemáticos e marcou o tempo.

No final da aula, a aluna tocou a peça, de cor (apenas lhe tinha sido pedido que estudasse 2 linhas). Foram trabalhados aspetos de sonoridade e distribuição de arco.

A aluna aplicou-se mais do que o habitual para esta aula, a qual foi extremamente produtiva.

<b>Data:</b> 08/05/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de si bemol maior;</li> <li>• Estudos 5 e 6;</li> <li>• Long, long ago, Suzuki.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Questionar a aluna sobre o que trabalhou durante as férias e que aspetos lhe trouxeram mais dificuldades.	C'5 min.
Distribuir o arco de forma correta.  Tocar de memória.  Ter uma postura correta.  Aquisição e desenvolvimento de competências de leitura.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de: <b>No domínio cognitivo:</b> - Ser capaz de tocar a peça de cor e adquirir ferramentas para memorizar os estudos. - Programar o seu estudo individual. <b>No domínio psicomotor:</b> - Posicionar o corpo de forma natural e orgânica, sem avançar o quadril, mover os ombros ou esticar demasiado os joelhos.	Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.  Demonstrar na prática, com o instrumento.  Pedir à aluna que execute o programa da aula de início ao fim, de forma a proceder a trabalho específico em seguida.	C'40 min.



Aquisição e desenvolvimento de competências motoras através da prática instrumental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar a velocidade e a quantidade de arco de arco ao que toca.</li> <li>- Ser capaz de visual e auditivamente corrigir a afinação quando necessário.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>	Explorar o corpo enquanto algo que pertence à aluna e que esta deve dominar.	
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'5 min.

#### Descrição da aula:

A aluna superou as expectativas daquilo que estava estabelecido para esta aula. A escala não ofereceu grandes problemas: foi apenas necessário relembrar a aluna para usar mais arco. Embora quando lho tenha pedido não o tenha realizado imediatamente, quando lhe perguntei se ela estava chateada com o talão, a aluna imediatamente negou e passou a usar o arco todo. É fácil incentivar a aluna através de brincadeiras, pois a aluna rapidamente investe no seu trabalho quando se sente num ambiente amistoso. Um dos estudos estava decorado e o outro tinha algumas questões que foi necessário ver a nível de notas, especialmente no respeitante ao segundo dedo, o qual deveria ser junto, mas a aluna sistematicamente tocava afastado. A peça estava decorada, com exceção de 4 compassos, os quais depois de

trabalhados em aula ficaram de memória. Foi ainda possível ver com a aluna questões de dinâmica.

No final da aula acabou por não haver tempo para discutir os aspetos que a aluna tinha a melhorar, mas tal não foi necessário, pois ao longo da aula a aluna ativamente apontava esses mesmos aspetos.

<b>Data:</b> 15/05/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de si bemol maior;</li><li>• Estudos 5 e 6, Método russo;</li><li>• Long, long ago, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, a aluna começou por tocar a escala, de forma muito rápida, pelo que o professor pediu que a aluna tocasse de forma mais lenta e com o arco todo. Também afinação foi corrigida, pois os primeiros dedos e alguns segundos estavam muito altos. A posição do polegar da mão direita foi revista, pois estava muito esticado. O mesmo aconteceu com o arpejo.

O estudo 5 foi tocado de cor, maioritariamente de forma correta. O arco estava a passar demasiado próximo do cavalete, pelo que o professor pediu que tivesse cuidado com o som, tocando e mostrando a forma como estava a soar e como deveria. De seguida, passou-se para o trabalho sobre o estudo 6, o qual a aluna disse não estar de cor. O professor pediu que ela tentasse tocar até onde sabia, acabando a dar a partitura à aluna. A pulsação estava instável, de acordo com as partes que a aluna sabia melhor ou não. O professor então conduziu o arco, obrigando a mão esquerda da aluna a agilizar. Também pediu à aluna que prestasse atenção à posição do indicador, pois este mandava não toda, e se o capitão do navio não comandasse, o navio ia ao fundo.

De seguida a aluna tocou de cor a peça, tendo ocasionalmente enganado-se, mas tocando com correção e com as dinâmicas corretas. Ainda assim, na semana anterior estava melhor memorizada, sem tantas falhas. O professor de seguida tocou o arco para que a aluna se concentrasse mais nas notas da peça, inicialmente na primeira secção. De seguida aluna

repetiu várias vezes até estar bem memorizado. O mesmo trabalho foi realizado nas secções seguintes.

A aluna revelou alguma desorganização no estudo desta semana, prejudicando o desempenho desta na sala de aula. O professor pediu à aluna que para a aula seguinte trouxesse todo o repertório bem decorado.

<b>Data:</b> 22/05/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de si bemol maior;</li><li>• Estudos 5 e 6, Método russo;</li><li>• Long, long ago, Suzuki.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar a escala, o arpejo e o estudo 5 seguidos sem interrupções. Durante o estudo 6, a aluna confundiu-se, tendo-se perdido e recomeçado. Na segunda vez, a aluna revelou falta de fluidez, com muitas paragens entre as notas, devido ao facto de o estudo não estar ainda bem memorizado. O professor recomendou à aluna que não tentasse tocar tão rápido, agora com partitura. Disse também para a aluna aproveitar as pausas para antecipar o que se sucede. A aluna tocou várias vezes excertos do estudo com a partitura. Quando efetivamente decorado, voltou a tocar sem partitura. Inicialmente, os segundos dedos estavam a gerar confusão, pois por vezes eram próximos do primeiro e por vezes próximos do terceiro e a aluna queria fazer todos iguais. Depois a aluna voltou a fazer o estudo 5 para corrigir algumas questões de mão esquerda, concretamente afinação, preparação dos dedos e posicionamento do pulso. Ainda voltou a ser trabalhado o estudo 6, de forma a verificar a memorização. O professor recomendou à aluna que em casa tivesse atenção à posição dos segundos dedos, pois isso influencia bastante a nota.

A última parte da aula foi dedicada à peça. A primeira vez que a aluna a tocou existiu alguma falta de fluidez entre as secções com dinâmicas diferentes e terminou com um tempo mais lento. A aluna repetiu a primeira secção da peça depois de o professor chamar a atenção para este aspeto, com o professor a bater palmas. De seguida a aluna repetiu várias vezes de início, parando sempre que a pulsação oscilava demasiado, voltando ao início. Várias vezes o

professor chamou a atenção para o posicionamento do pulso, que fazia o dedo ficar muito deitado.

O professor disse à aluna que deveria decorar melhor os estudos em casa, tocando primeiro com partitura e depois sem a partitura, por secções. Recomendou também que na peça tivesse atenção para não parar entre as secções.

<b>Data:</b> 22/05/2019	<b>Horário:</b> 17h10-18h	Não houve aula
<b>Observações:</b> Realização da prova de período		

## Anexo 14. Relatórios e Planificações de Aula: Aluna Z

### Primeiro Módulo

<b>Data:</b> 06/11/18	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de mi bemol maior de três oitavas e respetivos arpejos (menor, maior, vi grau, IV grau);</li><li>• Estudo n.º 8, Kreutzer.</li></ul>		

### Descrição da aula:

No início da aula, a aluna referiu que tinha tido na aula anterior (de PCI) um pequeno ataque de epilepsia, provavelmente provocado pela diminuição da dosagem diária de medicação, a qual tinha começado na semana da aula. Foi-me explicado que por vezes a aluna tinha alguns problemas por causa da epilepsia e da ansiedade e que está medicada para essas condições. Foi também referido que estas questões muito raramente se manifestam na aula, mas que poderá acontecer.

Depois de montar o violino, a aluna começou por executar a escala de mi bemol maior de três oitavas, com as notas ligadas quatro a quatro. Os principais aspetos trabalhados tiveram que ver com a afinação e com as mudanças de posição, que estavam muito bruscas. Para isso, a aluna tocou a escala sempre com os dedos de referência nas mudanças de posição. Foi possível perceber que a aluna não tinha a melhor consciência das notas que estava a tocar e, por conseguinte, não conseguia efetuar as mudanças de posição de forma eficaz. Para resolver esta questão, o professor pediu à aluna que cantasse a escala com o nome de notas, incluindo as notas dos dedos de referência. A meu ver, tratou-se de uma estratégia interessante, pois é frequente os alunos perderem noção e que nota estão a tocar, dificultando mudanças de posição e conhecimento do próprio instrumento. Aquando da execução dos arpejos, também foi corrigida a posição do polegar, que não estava a acompanhar a mão nas mudanças de posição. Outro aspeto em que se focou foi a falta de contacto na corda que a aluna revelou, em parte por estar nervosa com a minha presença. Para contornar essa situação, o professor pediu que a aluna tocasse a escala em apenas uma oitava, na primeira posição, trabalhando mais o som.

De seguida, o professor perguntou se havia dúvidas no estudo e qual era a parte em que havia mais dúvidas. A aluna apontou um excerto, o qual interpretou. Uma vez que o arco não estava alinhado com o cavalete e a aluna não corrigiu quando esta questão lhe foi apontada, o professor comparou tocar violino a serrar lenha. Uma vez que a aluna referiu nunca ter serrado lenha, adaptou para a analogia de cortar uma cenoura, e perguntou à aluna se a cortava na perpendicular ou “torta”, ao que a aluna respondeu que de forma perpendicular. Tentou que a aluna chegasse à conclusão do porquê de ser assim, mas tendo em conta que esta não respondeu, sugeriu-lhe que em casa experimentasse cortar a cenoura de ambas as formas. Depois de referir que o princípio de tocar violino era semelhante ao de cortar uma cenoura, o professor segurou o violino à sua com uma mão e passando o arco com a outra, de forma paralela ao cavalete e de forma oblíqua, de forma a que a aula percebesse a diferença tanto na sonoridade como no controlo do arco. Convidou a aluna a fazer o mesmo.

Outros aspetos trabalhados neste estudo prenderam-se com a fluidez, já que a aluna demonstrou alguma tendência em atrasar e a fazer paragens indesejadas quando está pouco segura de uma passagem. Mais uma vez, os problemas de contacto na corda tornaram-se evidentes, bem como de ligação entre as notas. Por isso, era frequente o professor apoiar a mão no braço direito da aluna, simulando o contacto e o peso que deve aplicar sobre a corda, resultando enquanto a aluna se lembrava do que devia fazer.

Ao longo da aula, o contacto do arco na corda melhorou consideravelmente, penso que em parte devido ao facto de se ter adaptado à minha presença na sala de aula, o que a deixou menos nervosa. Durante toda a aula foi necessário que o professor chamasse a atenção e corrigisse a postura da aluna, que toca com o violino muito baixo.

<b>Data:</b> 08/11/18	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sextas de mi bemol maior;</li> <li>• Siciliana e Rigaudon, Kreisler.</li> </ul>		

**Descrição da aula:**

No início da aula, a aluna interpretou as sextas da escala de mi bemol, a qual tinha executado na aula anterior. Inicialmente, havia muito pouca ligação e fluidez entre as notas e a afinação não estava cuidada.

Para trabalhar questões de afinação, o professor pediu à aluna que tocasse cada uma das notas isoladamente - embora na mesma arcada - e que na arcada seguinte as tocasse em simultâneo. Uma vez que a aluna continuava a ter alguns problemas em afinar, o professor tocou as notas mais graves no piano e pediu à aluna que cantasse as superiores, invertendo de seguida (a aluna cantava as mais graves e o professor tocava as mais agudas). De seguida voltou a fazer o exercício anterior, sendo que a aluna ainda estava a colocar cada um dos dedos em momentos diferentes. Pediu-lhe então que, num próximo passo, colocasse ambos os dedos na corda em simultâneo, ainda que estivesse com o arco a tocá-las em momentos diferentes.

No que toca a questões de fluidez, nas quais o professor se focou num momento posterior, o professor pediu à aluna que não levantasse muito os dedos de umas notas para as outras, e demonstrou como arrastar os dedos entre uma corda e a outra. Pediu também que a mudança de notas acontecesse no meio da arcada, de forma a que a mudança de arco não mascarasse estes problemas.

Numa segunda parte da aula, trabalhou-se brevemente sobre a primeira secção da Siciliana e Rigaudon de Kreisler. Mais uma vez, foi preciso insistir várias vezes para que a aluna colocasse o violino mais para cima, pois estava demasiado apoiado no peito e a voluta a apontar demasiado para baixo. O principal problema apontado pelo professor prendia-se com questões musicais, pois a aluna estava a tocar de forma muito “mecânica”, sem condução de frase. Para ajudar a aluna neste processo, o professor comparou as frases musicais à fala. Exemplificou falando num tom monocórdico e sempre com a mesma velocidade independentemente do que dizia, deixando claro o ponto de que isso fazia do discurso muito desinteressante. Além disso, pediu à aluna que pensasse numa imagem que fizesse sentido para ela, como se fosse uma história, para que ela tivesse algo a dizer. A aluna referiu a noite e a lua. Tal pareceu surgir algum efeito na interpretação seguinte.

As maiores fragilidades técnicas da aluna reveladas nesta aula têm que ver com o vibrato, o que é pouco amplo e não chega ao fim das notas e a falta de contacto no arco, ainda que o som seja no geral limpo. Não revelou, com exceção do sucedido com as sextas, problemas maiores de afinação.

<b>Data:</b> 13/11/18	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo n.º 8, Kreutzer;</li> <li>• Siciliane e Rigaudon, Kreisler.</li> </ul>		

### **Descrição da aula:**

No início da aula, o professor pediu à aluna para ouvir o estudo. Depois de terminar, perguntou-lhe quais tinham sido, na opinião dela, os pontos fortes e os pontos fracos. A aluna mostrou-se muito passiva na resposta, dando respostas muito vagas e pouco construtivas. Depois de o professor apontar algumas questões que se prendiam com a ausência de uma pulsação estável, as mudanças de posição serem por vezes bruscas e com a afinação pouco cuidada e com a falta de contacto no arco, partiu para algumas correções.

Deste modo, mediu à aluna que colocasse um pouco mais de pressão no cotovelo, de forma a que o peso do braço estivesse apoiado na corda. Este aspeto trouxe melhorias significativas e imediatas. Outra correção prendeu-se com a colocação dos dedos mais perto da corda, o que lhe permite não só agilizar a mão como ter mais controlo na afinação. Para demonstrar isso, o professor perguntou se seria mais fácil ele tocar com o dedo no nariz dela se tivesse o dedo a 5 centímetros ou a 1 metro e simulou a situação. Também para ajudar a aumentar a fluidez, o professor pediu à aluna que tomasse atenção ao ângulo do cotovelo do braço esquerdo e o adequasse à corda em que estava a tocar.

No caso particular de problemas de afinação relacionados com as mudanças de posição, o trabalho realizado foi minucioso e envolveu usar os dedos de referência, confirmando sempre que possível com uma corda solta e de seguida colocado o dedo com que iria tocar.

De seguida, o trabalho incidiu sobre o Rigaudon da Siciliana e Rigaudon de Kreisler. Inicialmente a aluna tocou como estava escrito, mas rapidamente se revelaram problemas grandes de afinação, dificuldades em tocar de forma regular e um som sem qualidade. Por isso, o professor optou por pedir à aluna que tocasse as notas todas separadas, de forma absolutamente regular e sem variação dinâmica, de forma a que o contacto no arco fosse constante e pudesse prestar maior atenção às notas.



É possível perceber que grande parte dos problemas técnicos da aluna têm que ver com falta de estudo e de empenho e não com dificuldades que tenha, tornando o trabalho das aulas bastante exaustivo.

<b>Data:</b> 15/11/18	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula faltada
<b>Observações:</b> Impossibilidade de estar presente devido a avaria no meio de transporte		

<b>Data:</b> 20/11/18	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de mi bemol maior, respetivas escalas menores e arpejos em três oitavas.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

Esta tratou-se de uma aula muito pouco produtiva. A entrega da proposta de PAP estava muito próxima e o material que a aluna tinha apresentado ao professor (que é o seu orientador) estava no global bastante fraco, demonstrando falta de empenho. sendo que por isso parte considerável da aula foi gasto com o professor a explicar à aluna que num 12.º ano de um curso profissional não se pode ter aquele tipo de atitude. É notório que a aluna não quer seguir uma carreira musical, mas a atitude de desinteresse e inação da aluna estende-se a todos os aspetos da sua vida escolar além do estudo do violino.

A restante aula foi gasta sobre as escalas e os arpejos. De forma a corrigir problemas maiores de afinação, depois de a aluna atacar a nota, o professor tocava-a no piano em contratempo. Isso obrigou a aluna a também manter a pulsação, algo que se tem revelado uma das suas maiores dificuldades. Foi também corrigida a sua posição, pois a aluna por vezes toca com os pés demasiado juntos e com o violino demasiado baixo.

<b>Data:</b> 22/11/18	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Não houve aula
<b>Observações:</b> Realização de prova intercalar.		

<b>Data:</b> 27/11/18	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Glória, Missa em Sol Maior, Schubert;</li> <li>• Siciliana e Rigaudon, Kreisler.</li> </ul>		

### **Descrição da aula:**

Uma vez que a aluna manifestou ter algumas dúvidas no programa de orquestra, o professor viu na aula com ela algumas dúvidas, concretamente no que toca à escolha de dedilhações, para que futuramente o possa fazer de forma autónoma. Explicou em que locais deve fazer as mudanças de posição e a que coisas deve ter atenção (mudar depois de notas mais longas, não fazer muitas mudanças seguidas na mesma corda se der para evitar, não mudar de posição com o mesmo dedo quando as cordas de partida e chegada são distantes,...). Quando tocou com a aluna, fê-lo sempre de forma a que esta não pudesse imitar as dedilhações que estava a fazer.

A segunda parte da aula incidiu sobre a Siciliana e Rigaudon de Kreisler. O trabalho realizado teve sobretudo que ver com questões musicais e de pulsação. A pulsação a que inicialmente a aluna executou a peça era muito lenta e descaracterizante. O professor começou por questionar a aluna sobre o que era uma Siciliana, sendo que ela acabou por responder que era uma dança lenta. Seguidamente, pediu à aluna que tentasse dançar (apenas com os pés) ao ritmo que ele tocava, sendo que ele tocou em três pulsações diferentes: uma muito lenta, uma intermédia, e uma muito rápida. Quando inquirida sobre qual seria a melhor opção, a aluna chegou à conclusão que a última nunca poderia ser porque era suposto ser uma dança lenta. Com mais alguma dificuldade, chegou à conclusão que a primeira não tinha um carácter de dança, ainda que fosse lenta. Finalmente, percebeu que a versão intermédia era a que mais se adequava ao carácter de uma Siciliana. No que toca a questões de musicalidade, o professor pediu-lhe que cantasse a primeira frase, pois a aluna não havia direção quando tocava.

No final da aula, as primeiras frases soaram muito mais orgânicas e próximos do carácter adequado para a obra.

<b>Data:</b> 29/11/18	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Não houve aula
<b>Observações:</b> O professor cooperante faltou.		

<b>Data:</b> 04/12/18	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concerto em mi maior, Bach, 1.º andamento (1.ª página).</li> <li>• Estudo 37, Kreutzer (até à 3.ª cadência).</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.
Tocar com domínio técnico das mãos.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:	Chamar a atenção para a afinação, deixando a aluna	C'38 min.

<p>Ter cuidado com a sonoridade produzida</p> <p>Adotar uma postura correta enquanto toca.</p> <p>Compreender musicalmente as obras no que respeita ao sentido de frase.</p>	<p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber sensorialmente como deve ser o apoio do arco.</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar corretamente o violino, sem o baixar.</li> <li>- Tocar com afinação cuidada, corrigindo-a autonomamente.</li> <li>- Realizar mudanças de corda de forma rítmica com uma correta coordenação das mãos.</li> <li>- Antecipar a mão esquerda. Tomar consciência das mudanças de corda e antecipá-las. Pisar quintas quando possível.</li> <li>- Ser capaz de tocar de forma musical e com sentido de frase.</li> <li>- Tocar com mais contacto na corda.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p>	<p>procurar as soluções por ela mesma.</p> <p>Consciencializar para os padrões da mão esquerda.</p> <p>Consciencializar a respiração. Pedir à aluna que cante a melodia.</p> <p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Pedir à aluna que execute a obra por secções, incidindo sobre as questões mais problemáticas.</p>	
--	--	--	--

	- Escutar o professor com atenção. - Aderir na realização das correções. - Intervir adequadamente.		
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'7 min.

#### Descrição da aula:

Na aula foi apenas trabalhado o concerto, uma vez que aluna teve audição da peça no dia anterior e não dedicou tempo de estudo suficiente para apresentar o estudo na aula.

O aspeto mais focado na aula foi o da afinação. A metodologia utilizada foi diferente da prevista, na medida em que grande parte do processo passou por assegurar as mudanças de posição, pois era maioritariamente aí que os problemas surgiam. Outra questão que, não estando nos objetivos, acabou por ser foco da aula foi o correto posicionamento do arco nas cordas, o qual se encontrava muito distante do cavalete.

Embora a aula tenha seguido, por várias circunstâncias, um rumo diferente do inicialmente previsto, considero que tenha sido produtiva e tenham sido fornecidas as ferramentas necessárias a um estudo mais eficaz e autónomo.

<b>Data:</b> 06/12/18	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Glória, Missa em Sol Maior, Schubert.</li> </ul>		

**Descrição da aula:**

Antes do professor chegar, e uma vez que a aluna estava a estudar algumas passagens para o concerto de orquestra que se iria realizar no mesmo dia à noite, ajudei-a a resolver algumas questões, concretamente do respeitante a mudanças de posições mais problemáticas. Quanto o professor chegou, continuou a desenvolver o trabalho que eu havia começado.

Não foi uma aula produtiva, uma vez que, como o professor fez questão de salientar para a aluna, não é no dia do concerto que se revolvem as passagens difíceis. Havia muitos problemas que tinham que ver com o facto de a aluna não conhecer bem o texto musical que tinha à frente e mudanças de posição que realizava em locais nada confortáveis por não se ter dedicado a fazer as devidas marcações ou a copiar dedilhações por um colega, concretamente pela concertino. O professor apontou também o facto de estar a “perder tempo” da aula de violino para ver passagens de orquestra quando ela tinha tipo um tempo livre antes, o qual não tinha usado para estudar. Salientou ainda que a aluna, se tinha dificuldades, poderia noutro momento ter pedido ajuda e esclarecido dúvidas, mas que claramente não ia conseguir resolver a maioria das questões até ao concerto.

<b>Data:</b> 11/12/18	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Não houve aula
<b>Observações:</b> O professor cooperante faltou.		

<b>Data:</b> 13/12/18	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala de ré bemol maior de 3 oitavas e respetivos arpejos.</li></ul>		

**Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar a escala, sendo que chegou à última nota meio tom acima do que a nota onde havia começado. Tal tinha que ver não só com o facto de a aluna ter

tendência a fazer os intervalos um pouquinho grandes demais na versão ascendente da escala como com o facto de a aluna não ter consciência de que notas estava a tocar. O professor pediu então à aluna que cantasse a escala com nome de notas. Logo esta tarefa levou a algumas dificuldades, na medida em que a aluna não sabia se queria pensar em ré bemol ou sem dó sustenido (o que se revelou particularmente caótico posteriormente aquando da execução da escala menor). Frequentemente o professor pediu à aluna para verificar as notas que estava a tocar com cordas soltas.

À semelhança do que se sucedeu em aulas anteriores, tratou-se de uma aula pouco produtiva. Muito embora as diferenças fossem notórias do início para o fim da aula, a maioria do trabalho poderia e deveria ter sido realizado individualmente pela aluna e não em contexto de aula.

<b>Data:</b> 03/01/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Concerto em mi maior, Bach.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, a aluna interpretou as primeiras linhas do concerto. Foi notória a diferença na segurança com que tocava entre o tutti e o solo, sendo que este último estava muito incerto e a pulsação oscilava muito. O professor tocou com a aluna, impondo-lhe uma pulsação estável. Nas passagens que esta não conseguia acompanhar via mais ao pormenor.

Um dos principais problemas estava nas passagens com trilos, as quais estavam a atrasar muito. O professor pediu então à aluna que tocasse sem o trilo, tomando atenção à terminação, na qual devia gastar mais arco, de forma a atropelar estas notas. Uma vez que o ritmo da terminação não revelava a devida acuidade, o professor pediu à aluna que solfejasse as várias passagens com trilos (pois nem sempre o ritmo da terminação era igual). Em seguida, o professor executava a nota longa e a aluna tinha de tocar a terminação, sempre em *loop*. Depois de desconstruída a passagem, os vários elementos que foram retirados foram adicionados gradualmente, até ser executada como estava escrita.

Outras passagens mais problemáticas foram divididas em pequenos excertos e trabalhadas também em loop. Como se tratavam de pequenos excertos, acabavam a ser facilmente memorizados, o que permitia que a aluna se pudesse concentrar no que estava a tocar e não na partitura. O professor reforçou que a memorização por si não faz muito sentido, mas que quando se estuda de forma estruturada, eventualmente a partitura fica de cor.

Uma vez que a aluna comentou que o concerto era difícil comparativamente ao restante repertório, o professor referiu que o repertório deve ser escolhido de acordo com as dificuldades dos alunos, de forma a que este trabalhe não só o que já sabe, como o que tem que aprender, construindo desafios saudáveis. Tal acontece porque as pessoas utilizam os conhecimentos que já adquiriram para resolver situações novas, as quais se transformarão em conhecimento adquirido. Explicou que este é o grande motivo pelo qual é diferente trabalhar com uma pessoa que está a aprender desde o início ou com alguém como ela que já sabe tocar violino.

<b>Data:</b> 08/11/18	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Obras/exercícios que tenham levantado problemas durante o estudo individual.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.



	atividades propostas (afetivo).		
Adquirir ferramentas de estudo individual.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:	Incentivar a aluna a apontar as principais dificuldades que surgiram durante o estudo individual.	C'38 min.
Estimulação da autonomia.	<b>No domínio cognitivo:</b> - Ter ferramentas que permitam um estudo individual mais eficaz,	Trabalhar devagar secções, utilizando recursos que possam servir de exemplo para aplicar posteriormente em passagens semelhantes.	
Desenvolvimento do sentido de musicalidade.	concretamente formas de trabalhar problemas técnicos específicos.	Utilizar a voz e do movimento como forma de perceção sensorial dos apoios e da condução melódica.	
Domínio técnico das mãos.	- Criar e aplicar de ideias que contribuam para um resultado musical mais rico e interessante, concretamente ao nível do fraseado e da agógica. <b>No domínio psicomotor:</b> - Tocar com segurança técnica. <b>No domínio afetivo:</b> - Escutar o professor com atenção.	Demonstrar na prática, com o instrumento.	

	- Aderir na realização das correções. - Intervir adequadamente.		
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'7 min.

#### Descrição da aula:

Esta aula não decorreu consoante o planeado, uma vez que a aluna não tinha o material estudado. Por este motivo, o trabalho musical ficou à partida condicionado. Mesmo os outros objetivos não foram totalmente atingidos, uma vez que a grande maioria da aula consistiu num estudo acompanhado, mais do que numa aula de instrumento. Sendo que falta cerca de um mês para a prova, este tipo de situações não deveria acontecer e a própria aluna pareceu ter consciência disso.

<b>Data:</b> 10/01/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo 36, Kreutzer.</li> </ul>		

Objetivos	Competências específicas	Métodos/ Estratégias	Tempo
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b>	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá	C'5 min.

	A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	
<p>Tocar com domínio técnico das mãos.</p> <p>Ter cuidado com a sonoridade produzida</p> <p>Adotar uma postura correta enquanto toca.</p> <p>Tocar com uma afinação cuidada.</p>	<p>Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:</p> <p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber sensorialmente como deve ser o apoio do arco.</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar corretamente o violino, sem o baixar.</li> <li>- Tocar com afinação cuidada, corrigindo-a autonomamente.</li> <li>- Realizar mudanças de corda de forma rítmica com uma correta coordenação das mãos.</li> </ul>	<p>Chamar a atenção para a afinação, deixando a aluna procurar as soluções por ela mesma.</p> <p>Consciencializar para os padrões da mão esquerda.</p> <p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Pedir à aluna que execute o estudo por secções, incidindo sobre as questões mais problemáticas.</p>	C'38 min.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar a mão esquerda. Tomar consciência das mudanças de corda e antecipá-las. Pisar quintas quando possível.</li> <li>- Adequar os padrões da mão às passagens que executa.</li> <li>- Tocar com mais contacto na corda.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>		
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'7 min.

#### Descrição da aula:

Contrariamente à aula ministrada anteriormente, a aluna revelou cuidado no seu estudo individual, o que fez com que algumas questões que estavam previstas trabalhar não fizessem sentido, do ponto de vista mais técnico, pelo que grande parte do trabalho passou

por questões de pulsação e ritmo ou até musicais. Foi ainda possível no final da aula trabalhar um pouquinho sobre o estudo 8 de Kreutzer.

<b>Data:</b> 15/01/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Double do Tempo di Borea, Partita I, Bach.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar o Bach, com muitas falhas de afinação, de forma pouco fluida, consideravelmente abaixo de tempo e com uma articulação pouco definida. Quando inquirida sobre como tinha corrido e quais os apertos melhores e piores, a aluna demorou a responder e, quando o fez, fê-lo de forma vaga. De forma a que a aluna se apercebesse disso, o professor colocou uma gravação, de forma a que a aluna apontasse as diferenças. Como é habitual, esta mostrou-se muito passiva na realização da tarefa, mas eventualmente acabou a apontar a pulsação como a maior diferença. Também respeitante à fluidez da peça, o professor pediu à aluna que pensasse nas partes arpejadas mais como acordes ao nível da mão esquerda, de forma antecipar os dedos, permitindo menos paragens.

Para ajudar a que a aluna pensasse mais nas frases, o professor perguntou à aluna que dois instrumentos poderiam tocar aquela peça (em vez de ser apenas violino). A aluna respondeu violino e violoncelo. Então o professor pediu para que ela pensasse nisso e diferenciasses mais as duas vozes. Do mesmo modo, pediu que pensasse a dois e não à semínima. Pediu ainda que apontasse onde começavam e terminavam as diversas frases, atividade na qual a aluna revelou alguma dificuldade. A aluna também revelou alguma dificuldade em perceber como poderia encaminhar as frases e quais os seus pontos de apoio.

Ao nível da distribuição de arco, a aluna facilmente chegava demasiado à ponta. Deste modo, foi explicado à aluna que ela não deve pensar os arcos para cima como à ponta, pois trata-se de uma indicação de direção e não do local do arco (enquanto explicou, demonstrou à aluna que pode começar um arco para cima a 5 centímetros do talão e continua a ser para cima).

Em aulas anteriores, o professor tinha pedido que estudasse por cordas dobradas, algo que a aluna raramente faz. Também insistiu que se em começar por estudar o que se sabe menos bem, pois é o que precisa de mais atenção e é nessa altura que a cabeça está mais fresca.

<b>Data:</b> 17/01/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Estudo n.º 8, Kreutzer;</li><li>• Estudo n.º 36, Kreutzer.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A primeira parte da aula destinou-se a passar o estudo n.º 8 de início ao fim. Revelaram-se ainda alguns problemas de afinação, de contacto no arco. O professor lembrou a aluna que quando estudasse em casa deve ter atenção para a mão direita se manter igual, mesmo que a esquerda se complique, pois de outra forma vai perder sonoridade.

O estudo 36 tinha secções que pareciam estar a ser lidas à primeira vista. Embora na aula em que trabalhei este estudo com ela, as coisas não estivessem perfeitas, estas pareciam estar piores (em algumas secções). Isso levou a grandes problemas de fluidez. A aluna confessou antes de começar a tocar que não tinha estudado com metrónomo (como lhe havia pedido anteriormente).

Por estes motivos, todo o trabalho consistiu em consciencializar a aluna para os intervalos que estava a tocar nas notas dobradas, sendo que quando alguma coisa soava mal ela devia ser autónoma e perceber como corrigir. Quando não tinha a certeza, o professor pediu-lhe que comparasse com cordas soltas, mas tal revelou-se mais difícil do que o esperado, pois frequentemente a aluna não sabia com que corda solta comparar. Outra sugestão que o professor fez para assegurar a dedilhação foi manter sempre que possível os dedos na corda, pois a aluna tinha tendência a levantá-los muito, perdendo as referências.

<b>Data:</b> 22/01/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo n.º 36, Kreutzer;</li> <li>• Concerto em mi maior, Bach.</li> </ul>		

### **Descrição da aula:**

A primeira parte da aula foi dedicado ao estudo 36. À medida que ia sendo executado pela aluna, perdeu fluidez, confiança e contacto. Foram trabalhadas sobretudo questões de afinação, sendo que o professor parava a aluna em algumas notas para que ela as pudesse corrigir, comparando as duas notas das cordas dobradas entre si quer com cordas soltas. Para as questões ligadas à perda de pulsação, o professor tocou com num primeiro momento com a aluna, de forma a obrigá-la a acompanhar. Notaram-se melhorias, mas estas foram, no meu parecer, insuficientes para uma aluna que teve três meses para o montar e que passados dois dias teria uma prova para realizar, em que havia 50% de hipóteses o apresentar (é sorteado entre os estudos 8 e 36 qual dos dois teria de tocar).

O segundo momento da aula foi dedicado à fuga do concerto de Bach. Inicialmente, a aluna não a conseguiu, não tendo passado do 1.º compasso. Para desconstruir a passagem, o professor pediu à aluna que apenas tocasse as notas que tinham cordas dobradas, ignorando as restantes. Como esta tarefa ainda se revelou complexa para o conhecimento da partitura que a aluna tinha, o professor pediu que a aluna cantasse numa primeira fase e que em seguida tocasse as notas separadamente, ainda que devesse colocar os dedos da mão esquerda simultaneamente.

O decorrer das aulas tem demonstrado que os constantes problemas de fluidez que a aluna tem revelado no decorrer das aulas não se tratam de falta de compreensão musical, mas de domínio técnico e conhecimento das obras que executa.

<b>Data:</b> 24/01/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Não houve aula
<b>Observações:</b> Realização da parte técnica da prova modular.		

<b>Data:</b> 29/01/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Não houve aula
<b>Observações:</b> Semana de realização de FCT.		

<b>Data:</b> 31/01/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Não houve aula
<b>Observações:</b> Semana de realização de FCT.		

<b>Data:</b> 05/02/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concerto em mi maior, Bach.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aula incidiu sobre o concerto de Bach, tendo como principal objetivo que a aluna conseguisse tocar de forma mais fluida, mantendo a pulsação inicial. Para tal, inicialmente a aluna interpretou cada uma das vozes individualmente, sem tomar atenção à dedilhação final. De seguida, tocou cada voz individualmente com a dedilhação final, enquanto o professor executava a outra voz. Num passo seguinte, voltou a cada voz individualmente, mas desta vez pousando os dedos de ambas as vozes. Finalmente, juntou ambas as partes num tempo confortável e sem ligaduras, primeiro acompanhada pelo professor e, posteriormente, sozinha.

Num curto espaço de tempo (50 minutos de aula), a aluna melhorou imenso a passagem da fuga, revelando que grande parte do motivo pelo qual ela não evolui como poderia tem que ver com a forma pouco eficiente como estuda e não com a falta de capacidades.

<b>Data:</b> 07/02/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Não houve aula
<b>Observações:</b> A aluna faltou.		



## Segundo Módulo

<b>Data:</b> 12/02/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Concerto em mi maior, Bach.</li></ul>		

### Descrição da aula:

Numa primeira parte da aula, foi feito um balanço do módulo anterior. Em relação à última prova, foram apontadas as falhas no concerto, o qual foi bastante fraco. Foram apontados problemas de pulsação, ligaduras, dedilhações, entre outros, sendo que as questões de estilo nem se tornaram uma prioridade face aos restantes problemas. Chamou a atenção para o desempenho dela na última parte do módulo que tinha vindo a piorar e que, continuando assim, fica em risco de não conseguir terminar o ano e que ainda tinha um recital para fazer, no qual deveria apresentar o concerto.

O principal trabalho realizado na aula prendeu-se com a atitude com que a aluna toca, a qual devia ser uma atitude de confiança que transparecesse para o público. O professor comparou tocar violino com a profissão de um vendedor, em que este tinha de conseguir vender o seu produto. Quando a aluna tocou, o professor acompanhou ao piano fazendo uma pequena redução de partes da orquestra e apoios harmónicos. Encorajou também a aluna a gastar mais arco e a ter mais contacto na corda.

Foi uma aula particularmente interessante, pois pela primeira vez a aluna soou a mais do que uma mera estudante de conservatório que toca exclusivamente notas e ritmo. Sentiu-se finalmente intenção de frase e carácter a tocar. No entanto, foi preciso muito investimento do professor, que constantemente tinha de aplicar estímulos na aluna. A meu ver, é insustentável um professor manter constantemente essa postura, pois torna-se esgotante. O próprio professor reforçou que não havia tempo para trabalhar assim sempre, pois apenas foi possível trabalhar os primeiros compassos e o restante trabalho tinha de ser realizado pela aluna de forma individual. De qualquer forma, foi um trabalho absolutamente eficaz e a diferença foi avassaladora.

<b>Data:</b> 14/02/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concerto em mi maior, Bach.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

Enquanto o professor não chegou, revi os aspetos musicais do início do concerto, trabalhados com a aluna na aula anterior, sendo que, estando longe do ideal, estavam consideravelmente melhor.

Quando o professor chegou à sala começou por apontar alguns aspetos mais específicos da prova da aluna dos quais ainda não tinha falado. Chamou também a atenção para algumas situações relacionadas com a música de câmara e a dinâmica de grupo do ensemble que a aluna integra.

O trabalho realizado sobre o concerto incidiu principalmente sobre questões de pulsação e de frase. O professor pediu à aluna que respeitasse as indicações de dinâmica da partitura bem como de frase (exemplo de quatro semicolcheias em que a primeira aparece separada de forma a diferenciar os tuttis dos solos). Em alguns momentos, o professor marcou a colcheia no piano, reforçando as notas do baixo.

A aluna continua a, mesmo depois de ter feito prova do concerto, a não saber bem as notas. Não consegue tocar muitas das passagens de início ao fim sem parar. A afinação é frequentemente muito má, mesmo que ela não tenha grandes problemas em auditivamente perceber quando está mal.

<b>Data:</b> 19/02/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concerto em mi maior (2.º andamento), Bach.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, o professor apontou a postura inadequada da aluna na audição que, antes de tocar e já em palco, apertou o cabelo. Procedeu-se também à autoavaliação da aluna no respeitante ao módulo concluído.

Antes de iniciar a leitura da partitura, a aluna questionou se deveria ler a partitura à semínima ou à colcheia. Então o professor colocou uma gravação e pediu à aluna que marcasse a pulsação, primeiramente à semínima e depois à colcheia. Por último, e depois de a aluna chegar à conclusão que a melhor alternativa pensar (pelo menos numa primeira fase) à colcheia, procedeu-se à leitura, ainda com o professor a marcar o tempo.

Em algumas situações em que havia dúvidas nas dedilhações, professor ofereceu duas dedilhações à aluna para esta experimentar, pedindo-lhe que escolhesse a melhor, justificando. Tal prende-se com a necessidade de os alunos serem autónomos e escolham as suas dedilhações de acordo com o que faz sentido e com o que lhes é confortável.

Ao longo da aula, a aluna mostrou-se muito pouco cooperante para com as atividades da aula. Inicialmente, recusou-se a realizar a simples tarefa de marcar a pulsação, argumentando que não conseguia saber onde estava o primeiro tempo. Quando lhe disseram que isso não importava, que bastava que marcasse um tempo regular, disse não saber como. Depois de oferecidas várias soluções, escolheu bater o pé, mas tê-lo de forma tão passiva que mal se ouvia. Algo semelhante passou-se com a escolha de dedilhações.

Para casa, o professor recomendou à aluna que solfejasse o ritmo em casa de forma a facilitar a leitura no instrumento, já que embora não seja difícil, a leitura não é imediata.

<b>Data:</b> 21/02/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sonata em sol maior (1.º andamento), Mozart.</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

O andamento de sonata sobre o qual incidiu esta aula já tinha sido anteriormente tocado pela aluna o que permitiu trabalhar sobre questões musicais. O professor falou de alguns aspetos estilísticos específicos da música de Mozart como finais de frase mais suaves, articulação clara, não manter tanto o som nas notas longas, e o vibrato mais controlado. Deste modo, e de forma a adequar a articulação ao estilo da obra:

- Quando há duas notas ligadas, o professor pediu que a aluna apoiasse mais a primeira nota e que não acentuasse a última nota de uma frase.

- O professor demonstrou à aluna a diferença de articulação entre tocar na zona do arco em que ela tocava e mais perto do talão, o que dá maior articulação e a mais “mordida” na nota.
- A aluna executou a passagem apenas com cordas soltas (inicialmente lá e mi, passando depois pelas cordas onde a passagem ocorre), para que pudesse prestar mais atenção ao arco.
- A aluna passou a executar os impulsos de arco a partir da corda.
- O professor chamou a atenção para não prolongar as notas com ponto, fazendo uma pequena pausa antes da nota curta.

No fim da aula, a aluna ainda esclareceu uma dúvida que tinha no ritmo do 2.º andamento da sonata.

<b>Data:</b> 26/02/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonata em sol maior (1.º andamento), Mozart.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

Durante a aula, alguns aspetos relacionados com a fluidez e com a condução de frase foram abordados. Para tal, o professor pediu que pensasse a pulsação à mínima em vez de apoiar cada semínima. Este também apontou para as diferenças entre a articulação das notas do acompanhamento, por vezes ligadas a 4, por vezes a 8 que têm o propósito de acompanhar a melodia do piano. Pediu então à aluna que aproveitasse este aspeto para conduzir melhor a frase.

Durante alguns momentos da aula o professor tocou com a aluna, de forma a obrigá-la a igual a articulação da aluna com a sua, impedindo-a igualmente de diminuir a pulsação.

O professor chamou a atenção da aluna para não alterar as dedilhações que estão escritas antes de as experimentar, pois estas podem resultar melhor do que aquelas que ela tinha em mente. É frequente a aluna mudar dedilhações para coisas aparentemente mais fáceis (frequentemente na primeira posição) mas que não resultam, seja por mudança de cordas, questões tímbricas ou conforto da mão esquerda.

<b>Data:</b> 28/02/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sonata em sol maior (2.º andamento), Mozart.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.
Tocar com domínio técnico das mãos.  Ter cuidado com a sonoridade produzida  Compreender estruturalmente o andamento.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de: <b>No domínio cognitivo:</b> - Perceber sensorialmente como deve ser o apoio do arco. - Compreender a estrutura do andamento, de forma a organizar o estudo individual.	Chamar a atenção para a afinação, deixando a aluna procurar as soluções por ela mesma.  Consciencializar para os padrões da mão esquerda.	C'38 min.

Adotar uma postura correta enquanto toca.	<b>No domínio psicomotor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar corretamente o violino, sem o baixar.</li> <li>- Tocar com afinação cuidada, corrigindo-a autonomamente.</li> <li>- Realizar mudanças de corda de forma rítmica com uma correta coordenação das mãos.</li> <li>- Antecipar a mão esquerda. Tomar consciência das mudanças de corda e antecipá-las. Pisar quintas quando possível.</li> <li>- Adequar os padrões da mão às passagens que executa.</li> <li>- Tocar com mais contacto na corda.</li> </ul> <b>No domínio afetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> </ul>	Demonstrar na prática, com o instrumento.	
Tocar com uma afinação cuidada.		Pedir à aluna que execute o estudo por secções, incidindo sobre as questões mais problemáticas.	
Adotar uma postura autónoma.			

	- Intervir adequadamente.		
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'7 min.

#### Descrição da aula:

A aluna dificilmente investe numa aula, tornando o processo lento. O principal objetivo (leitura do 2.º andamento) foi atingido, mas tratou-se de uma leitura muito rudimentar, com bastantes paragens que revelam falta de entendimento físico dos intervalos no violino.

<b>Data:</b> 12/03/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Double do Tempo di Borea, Partita I, Bach.</li> </ul>		

#### Descrição da aula:

No início da aula, o professor começou por perguntar à aluna o que queria tocar, ao que ela escolheu o Bach.

Depois de a aluna executar uma vez a primeira secção da obra, o professor pediu que repetisse e no piano tocou alguns apoios da voz inferior. A aluna voltou a tocar e o professor questionou qual era a diferença entre o tempo que ela estava a fazer e o de gravações que ela tinha ouvido, ao que a aluna constatou que o tempo que estava a fazer era muito lento. Então o professor tocou com a aluna num tempo mais rápido. Chamou a atenção para a articulação, a qual tinha pouco impulso, com o som muito igual do início ao fim da nota. Disse ainda para mostrar quando vai para as cordas graves e mostrar mais os apoios de frase. O

professor voltou a tocar com a aluna, evidenciando as questões de que lhe tinha falado e mostrado os principais apoios. Depois o foco esteve em questões de fraseado, em que o professor incentivou a aluna crescer para os pontos de apoio e a diminuir. Salientou que, especialmente nos arpejos, dificulta-se levantar dedos desnecessariamente. Foram corrigidas dedilhações que não faziam sentido, pois a aluna estava a tocar duas notas à distância de quarta aumentada com o mesmo dedo. O professor questionou a aluna de forma a que ela chegasse à conclusão de qual seria uma possível solução para a dedilhação da passagem que fizesse sentido. Depois de escolhida uma dedilhação, a passagem foi executada devagar e foram corrigidas algumas questões de afinação. Uma vez que o terceiro dedo estava demasiado afastado do segundo, o professor disse à aluna para imaginar que o terceiro dedo ia deslizar pelo segundo como se fosse um escorrega, de forma a ficar bem encostado. Uma boa parte da aula foi gasta nesta passagem, que envolvia cujas maiores dificuldades estavam em manter os dedos na corda e questões de afinação. A aluna chegou a cantar a passagem, revelando que os problemas de afinação tinham que ver com a mão esquerda e não por não ter consciência de como a passagem deveria soar.

A secção que foi alvo de enfoque em seguida provocou dificuldades ao nível da distribuição: devido às ligaduras nos arco para baixo, era frequente a aluna ficar demasiado à ponta. O professor recomendou-lhe que não tentasse recuperar o arco numa nota só, senão em várias e de forma progressiva. Do mesmo modo não deveria gastar tanto arco para baixo. Demonstrou também o quão mais trabalhoso era fazer mudanças de corda com o arco à ponta quando comparado com a metade inferior do arco.

A aluna revelou muita tendência a atrasar o tempo e a tocar com menos contacto quando toca sozinha.

<b>Data:</b> 14/03/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula coadjuvada
<b>Observações:</b> O orientador esteve presente nesta aula.		
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sonata em sol maior, Mozart (2.º andamento).</li> </ul>		



<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
<p>Relaxar a aluna para um elemento estranho ao que normalmente são as suas aulas de violino.</p> <p>Estabelecer metas a cumprir na aula.</p>	<p><b>Durante este momento:</b></p> <p>A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).</p>	<p>Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.</p>	<p>C'5 min.</p>
<p>Corrigir alguns pormenores.</p> <p>Manter a consistência rítmica ao longo da obra.</p> <p>Manter a energia/o carácter pedido pela obra, durante a execução da mesma.</p> <p>Diferenciar dinâmicas.</p>	<p>Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:</p> <p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a estrutura do andamento executado na aula.</li> <li>- Programar o seu estudo individual.</li> <li>- Distinguir momentos temáticos de momentos de acompanhamento.</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p>	<p>Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.</p> <p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Pedir à aluna que execute a obra por secções, incidindo sobre as questões mais problemáticas.</p>	<p>C'38 min.</p>

Ajustar articulação ao carácter da obra.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar com precisão os acentos e as apogiaturas.</li> <li>- Executar mudanças de posição e de corda de forma fluida, mantendo a pulsação.</li> <li>- Executar os finais de frase de forma suave.</li> <li>- Ajustar a dinâmica de arco à condução da frase musical.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>		
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'7 min.

**Descrição da aula:**

Esta tratou-se de uma aula bastante produtiva. No global, os objetivos foram atingidos, já que a aluna revelou empenho tanto no decorrer da aula, como algum estudo individual e,

por conseguinte, foi possível trabalhar mais pormenores e aspetos musicais. A aluna mostrou-se um pouco mais responsiva às indicações que lhe foram dadas, muito provavelmente devido à presença de um elemento externo às suas restantes aulas. Em casa, ficou de corrigir alguns pormenores trabalhados na aula e verificar algumas passagens cujas notas ainda não estavam seguras.

<b>Data:</b> 19/03/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonata em sol maior, Mozart (1.º andamento).</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar o andamento de início ao fim, ainda que com algumas passagens que não tenham sido ritmicamente precisas. De seguida, o professor começou a trabalhar com a aluna por secções, apontando a falta de diferenças de carácter e o facto de estar tudo “muito pesado”. Uma vez que as primeiras notas ofereciam problemas a vários níveis, numa primeira fase o professor pediu à aluna que as executasse na primeira posição, voltando mais tarde à posição em que deveria ser tocada (terceira com extensão do quarto dedo). De seguida o professor executou excertos da parte de piano no violino. Chamou a atenção para o facto de a aluna vibrar notas que não eram tão importantes em vez de alimentar aquelas que permitiam conduzir a frase. Pediu à aluna que cantasse, tarefa na qual se mostrou muito pouco musical e acabou a necessitar da ajuda do professor, pois grande parte dos erros que fazia a tocar fazia a cantar também, concretamente a falta de diferenciação entre as notas, falta de uma pulsação clara e falta de condução de frase. Várias passagens foram desconstruídas e executadas em *loop*, sem ligaduras e de outras formas simplificadas, de forma a resolver questões, concretamente de mão esquerda. Corrigiu também questões de articulação, a qual estava muito mole. Para tal, o professor tocou com a aluna, de forma a que ela imitasse. Pediu também que mantivesse o arco mais perto do talão de maneira a ter mais controlo e a que este não saltasse.

Depois de trabalhados aspetos na primeira parte da sonata, voltou-se ao início, sendo que logo na parte inicial não tocou de acordo com as indicações dadas anteriormente. Uma vez que a aluna se riu dos seus erros (algo que é frequente) o professor chamou a atenção para que levasse o trabalho mais a sério. Depois de voltar ao assunto da aula, o professor pediu que se notasse mais contraste entre as partes de colcheias (acompanhamento) e as partes temáticas. Para estabilizar o ritmo das respostas em semicolcheias, o professor recomendou à aluna que estudasse as passagens separadas e com ritmos (semicolcheia com ponto e semicolcheia, bem como o seu inverso).

<b>Data:</b> 21/03/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sonata em sol maior, Mozart (2.º andamento).</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.
Corrigir alguns pormenores.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:	Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.	C'40 min.

<p>Manter a consistência rítmica ao longo da obra.</p> <p>Manter a energia/o carácter pedido pela obra, durante a execução da mesma.</p> <p>Diferenciar dinâmicas.</p> <p>Ajustar articulação ao carácter da obra.</p> <p>Tocar com uma dinâmica de arco orgânica e adequada à obra.</p>	<p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programar o seu estudo individual.</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar com precisão os acentos e as apogiaturas.</li> <li>- Executar os finais de frase de forma suave.</li> <li>- Ajustar a dinâmica de arco às notas individualmente e no contexto da frase musical.</li> <li>- Executar diferenças tímbricas e dinâmicas entre o material temático e os momentos de acompanhamento.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>	<p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Pedir à aluna que execute as secções da obra mais problemáticas e que eram objeto de estudo durante a semana.</p> <p>Consciencializar a respiração como meio para a construção de movimentos orgânicos na prática do instrumento.</p>	
Fazer um balanço crítico da aula e	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que	C'5 min.

estruturar o estudo até à aula seguinte.		podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	
--	--	--	--

#### **Descrição da aula:**

A aluna durante a aula reagiu muito bem às indicações fornecidas. Revelou algum estudo, embora algumas das questões trabalhadas na aula anterior em que se tocou a sonata não tenham sido trabalhadas. No final da aula, a maioria dos aspetos estava a ser bem executada e havia melhorias significativas especialmente ao nível do carácter da obra.

<b>Data:</b> 26/03/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Double do Tempo di Borea, Partita I, Bach.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, o professor começou por comentar com a aluna uma PAP à qual esta tinha assistido, a qual serviu de referência para que o professor apontasse algumas questões com que a aluna deveria ter atenção, concretamente a nível de plágio. Seguidamente, informou a aluna da data da prova intercalar e da audição.

A aluna tentou esclarecer uma dúvida de dedilhação, ao que o professor, depois de experimentar, respondeu dizendo que ambas as dedilhações funcionavam e pediu à aluna que as experimentasse e dissesse qual escolheria e porquê. A aluna escolheu aquela que assegurava a estrutura da mão mais cedo, ao que o professor respondeu que lhe era mais natural a outra alternativa, mas que ambas eram válidas.

A aluna de seguida interpretou o andamento de início ao fim. O som estava muito miudinho e muito igual. O professor perguntou-lhe que indicações lhe tinha dado para o início e aluna acabou por chegar à conclusão de que a pulsação estava um pouco lenta e que a

condução de frases era inexistente. O professor pediu então à aluna que voltasse ao início e tomasse atenção a estas questões, tocando com ela em alguns momentos, de forma a enfatizar as frases. Pediu também que as notas graves tivessem mais som, de forma a funcionar como apoio.

De modo a trabalhar uma mudança de posição que estava muito brusca, o professor pediu à aluna que fizesse a mudança em *loop*, sempre com glissando. Uma vez que mesmo neste exercício a passagem estava muito brusca, o professor comparou a mudança de posição com os amortecedores de um carro e disse-lhe que as mudanças dela estavam a soar como um carro de 5 mil euros, que era diferente de um carro de 20 mil euros. Referiu também que os amortecedores são fortes mas maleáveis também, explicando o seu funcionamento.

Não foi uma aula muito produtiva, mas, ainda assim, o trabalho realizado foi extremamente interessante.

<b>Data:</b> 28/03/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sonata em sol maior, Mozart (2.º andamento);</li> <li>• Double do Tempo do Borea, Partita I, Bach.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.

	atividades propostas (afetivo).		
<p>Corrigir alguns pormenores.</p> <p>Manter a consistência rítmica ao longo da obra.</p> <p>Manter a energia/o carácter pedido pela obra, durante a execução da mesma.</p> <p>Diferenciar dinâmicas.</p> <p>Ajustar articulação ao carácter da obra.</p> <p>Tocar com uma dinâmica de arco orgânica e adequada à obra.</p>	<p>Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:</p> <p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que aspetos ainda pode melhorar (sonata).</li> <li>- Ser capaz de dividir o andamento em secções mãos pequenas de forma a organizar o seu estudo individual (double).</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar com precisão os acentos e as apogiaturas.</li> <li>- Executar os finais de frase de forma suave.</li> <li>- Ajustar a dinâmica de arco às notas individualmente e no contexto da frase musical.</li> <li>- Apoiar notas importantes no</li> </ul>	<p>Executar o andamento de início ao fim (sonata).</p> <p>Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.</p> <p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Pedir à aluna que execute as secções da obra mais problemáticas e que eram objeto de estudo durante a semana.</p> <p>Consciencializar a respiração como meio para a construção de movimentos</p>	<p>C'15 min (sonata).</p> <p>C'25 min (double).</p>



	contexto da frase, de forma a criar um todo orgânico e fluido. <b>No domínio afetivo:</b> - Escutar o professor com atenção. - Aderir na realização das correções. - Intervir adequadamente.	orgânicos na prática do instrumento.  Salientar os apoios da frase, incentivando a aluna a uma participação ativa na conscientização dos mesmos.	
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'5 min.

#### **Descrição da aula:**

Uma vez que estava previsto que o orientador de estágio assistisse a aula, mas não pode comparecer, optei por trocar a ordem da aula e começar por trabalhar o double, no qual a aluna tinha mais dúvidas, em vez da sonata (a qual orientador desejava ouvir).

Os objetivos da aula foram no geral atingidos, e a aluna demonstrou-se mais uma vez cooperante para com as indicações dadas em aula. O trabalho sobre o double foi no geral interessante, pois a aluna investiu no trabalho sobre questões musicais e melhorou bastante em questões de pulsação e sonoridade. No respeitante à sonata, pedi-lhe apenas que tocasse de início ao fim, para perceber o ponto de situação. Algumas das indicações que lhe havia dado estavam esquecidas, pelo que reforcei e lhe pedi que tomasse atenção às mesmas no seu estudo individual.

No geral a aluna é muito pouco confiante, o que a prejudica na sua interpretação, ainda que se note esforço em mudar este aspeto.

<b>Data:</b> 02/04/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Não houve aula.
Observações: A aluna assistiu à apresentação de PAP de um colega no horário da aula.		

<b>Data:</b> 04/03/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sonata em Sol maior, Mozart (1.º andamento).</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

Esta aula tratava-se da última aula antes da audição. Assim, a aluna começou por o andamento de início, tendo parado antes do início da reexposição, pois o professor tinha-lhe pedido que tocasse de cor essa parte para não ter de usar duas estantes, o que a atrapalhou. Nesta secção foram trabalhados aspetos relacionados especialmente com ritmo, pulsação, entradas e entradas. O professor chamou a atenção de que não deveria acentuar os finais de frase e comparou com as palavras: em 90% dos casos, para acentuar a última sílaba, é necessário um acento. Disse também que em Mozart isso era particularmente delicado, devido à aparente simplicidade e à clareza da sua música. Acrescentou que deveria ter atenção para preparar o sítio do arco em que vai tocar nas notas anteriores e para não ficar demasiado à ponta.

Apesar de não estar ideal, existem melhorias significativas tanto na maneira de tocar como na atitude da aluna.

<b>Data:</b> 09/04/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sonata em sol maior, Mozart (2.º andamento).</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula foi feito o balanço da audição de segunda-feira, na qual a aluna executou o primeiro andamento da sonata. O professor pediu à aula que se autoavaliasse de

forma crítica, sendo que a aluna disse que no geral tinha sido bom mas algumas partes não tinham sido tão bem. O professor salientou que a primeira parte foi bastante bem, mas a segunda teve muitos aspetos que não correram bem, concretamente aspetos musicais que na segunda parte não se revelaram.

De seguida, a aluna tocou os primeiros compassos e o professor chamou a atenção que mesmo o acompanhamento deveria ter direção de frase. Para ajudar nesse processo, o professor tocou alguns elementos da parte de piano. Este trabalho foi realizado nos vários excertos de toda a primeira parte. Foram corrigidas principalmente pormenores de articulação, dinâmica e direção de frase. Ao nível da direção de frase, a principal questão tinha que ver com a errada acentuação no final das frases que a aluna fazia, bem como a dinâmica natural de cada compasso (primeira colcheia mais importante, seguida da terceira).

Na segunda secção o professor pediu à aluna que inicialmente o som fosse mais flautado e houvesse mais diferenças dinâmicas. A questão da leveza e da preparação atempada das notas seguintes foram também alvo de trabalho. Para tal inicialmente a aluna executou a passagem sem trilos e no acompanhamento que o professor fez no piano exagerou todas as questões referidas.

Por sua vez a reexposição encontra-se muito verde e mais pesada que o restante andamento. Tal deve-se principalmente à falta de destreza da mão esquerda, mas também a alguma falta de dinâmica de arco.

No geral, o andamento estava a soar bastante melhor do que nas aulas anteriores.

<b>Data:</b> 11/04/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Não houve aula
<b>Observações:</b> Realização de prova intercalar.		

<b>Data:</b> 30/04/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Glória, Vivaldi;</li> <li>• Sonata em Sol maior (2.º andamento), Mozart.</li> </ul>		

**Descrição da aula:**

A aluna, no início da aula, pediu ao professor para ver as semicolcheias do 1.º andamento do Glória, pois tinha dificuldades. O professor auxiliou no que toca a mudanças de posição e aconselhou a aluna a ler em blocos e não nota a nota, pois de outra forma não conseguiria acompanhar pois a passagem é rápida. Disse-lhe também para não usar tanto arco, pois isso iria atrasar e “embrulhar” a passagem. O professor pediu à aluna que executasse a passagem com ritmos (inicialmente colcheia com ponto e semicolcheia, em seguida invertido) com o arco de forma assertiva. Pediu também à aluna que fizesse mais pressão no arco, mesmo que o som ficasse “sujo”. A aluna teve mais dificuldade na realização do segundo ritmo devido à parte rápida do motivo coincidir com a mudança de posição.

Em seguida o trabalho incidiu sobre algumas passagens da sonata, concretamente as passagens mais rápidas. O professor pediu à aluna que não gastasse tanto arco nas notas rápidas e que começasse da corda. A aluna demonstrou muito tendência para atrasar, tocando com incerteza e moleza. O professor recomendou ainda que a aluna tivesse o cuidado de terminar com o arco no sítio onde ia começar de seguida e que preparasse os dedos. A aluna experimentou tocar a passagem rápida em várias partes do arco, chegando à conclusão que deveria tocar mais perto da metade inferior do que aquilo que estava.

<b>Data:</b> 02/05/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Concerto em mi maior, J. S. Bach, 2.º andamento.</li></ul>		

**Descrição da aula:**

Até ao professor chegar a aluna pediu para esclarecer dúvidas em algumas passagens, concretamente ao nível da afinação e de dedilhações. Quando o professor chegou, pediu à aluna que tocasse, não a interrompendo até esta parar. A falta de estudo foi notória, pois a aluna não revelou o mínimo de fluidez, parando frequentemente, olhando confusa para a partitura. No final o professor salientou que a aluna deveria ter organizado melhor o seu tempo para estudar. O professor perguntou ainda sobre a armação de clave, tonalidade e acordes possíveis para algumas das notas presentes na obra. De seguida, o professor tocou com a

aluna algumas passagens, parando sempre que necessário para proceder a alterações de arcada e de dedilhações. Todo o trabalhado da aula consistiu neste processo de correção e esclarecimento de eventuais questões. A maioria do tempo a aluna não tocou sozinha. No final da aula algumas passagens estavam a soar consideravelmente melhor, mostrando que com algum estudo individual mais de metade do trabalho realizado em aula não seria necessário.

<b>Data:</b> 07/05/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concerto em mi maior, J. S. Bach, 2.º andamento.</li> </ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar o andamento de início, parando quando teve uma dúvida da dedilhação, ao que o professor demonstrou como tocar e pediu à aluna para apontar. A aluna de seguida voltou a tocar de início, desta vez chegando ao fim. Por alguns momentos o professor marcou a pulsação com o pé para que a aluna não atrasasse. A afinação em alguns momentos estava muito pouco correta. O professor sugeriu à aluna que voltassem ao início mas com uma pulsação mais fluída, tocando desta vez com ela até meio do andamento. Quando lhe pediu que repetisse sozinha, a aluna estava com um som muito pequenino e a gastar muito pouco arco. Também o primeiro fá sustenido estava a repetidamente ser tocado meio tom acima, pelo que o professor pediu à aluna que parasse na nota para a corrigir. Alguns aspetos de arco foram trabalhados a nível da distribuição, de forma a que não fossem criados quebras na frase. Também foi salientada a importância dos apoios da frase e das pausas. Nas notas que estavam ligadas duas a duas, o professor pediu que não houvesse paragem no arco, mas que esta fosse lenta e suave no fim. Perguntou à aluna qual era a arcada mais difícil de efetuar, se para cima se para baixo, ao que a aluna chegou à conclusão, depois de voltar a experimentar, que era a arcada para cima. No entanto, teve de ser o professor a explicar-lhe o motivo: o arco é naturalmente mais leve à ponta e mais pesado ao talão e, neste caso particular, pretende-se que a primeira nota seja mais apoiada. De seguida, o professor pediu à aluna que tentasse realizar a dinâmica de arco pedida em cordas soltas. De seguida, pediu

que efetuasse o mesmo nas notas de lá a mi (na corda lá). Num último passo, a aluna aplicou as notas da passagem, seguindo durante alguns compassos. No fim da aula, a aluna tocou desde o início até ao local onde tinha parado anteriormente, com o professor a marcar a colcheia.

Apesar de a aula não se encontrar preparada como poderia estar no momento tendo em conta que tem um recital para fazer, é inegável que houve progressos desde a aula anterior até esta.

<b>Data:</b> 09/05/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concerto em mi maior, J. S. Bach, 2.º andamento.</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.
Corrigir alguns pormenores.	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:	Executar o andamento desde o segmento indicado até ao fim.	C'40min

<p>Manter a consistência rítmica ao longo da obra.</p> <p>Manter a energia/o carácter pedido pela obra, durante a execução da mesma. Diferenciar dinâmicas.</p> <p>Ajustar articulação ao carácter/harmonia da obra.</p> <p>Tocar com uma dinâmica de arco orgânica e adequada à obra.</p>	<p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que aspetos pode melhorar.</li> <li>- Compreender a harmonia da obra, adequando a intenção das frases à mesma.</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar com precisão o ritmo, especialmente das figurações mais rápidas.</li> <li>- Ajustar a dinâmica de arco às notas individualmente e no contexto da frase musical.</li> <li>- Apoiar notas importantes no contexto da frase, de forma a criar um todo orgânico e fluido.</li> <li>- Não retirar o apoio do arco da corda nas mudanças de arco.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p>	<p>Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.</p> <p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Pedir à aluna que execute as secções da obra mais problemáticas.</p> <p>Chamar a atenção para aspetos harmónicos relevantes.</p> <p>Salientar os apoios da frase, incentivando a aluna a uma participação ativa na conscientização dos mesmos.</p>	
--	---	--	--

	- Escutar o professor com atenção. - Aderir na realização das correções. - Intervir adequadamente.	Pedir à aluna que pense no arco como um elástico que necessita de ser puxado, simulando o contacto na corda.	
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'5 min.

#### Descrição da aula:

A maioria do trabalho previsto foi possível realizar, embora a aluna se tenha revelado um pouco aquém das expectativas no respeitante a questões musicais. A aluna revelou falta de conhecimentos teóricos, não identificando imediatamente a tonalidade da obra nem identificando a função de sensível. Isso tornou o trabalho mais demorado no que toca a questões que têm que ver com tensão e resolução melódica/harmónica.

Em todos os outros aspetos, a aluna mostrou-se cooperante, correspondendo ao planeado. Embora não tenha sido imediato, as questões que se prendiam com o apoio e elasticidade do braço direito apresentaram melhorias com o decorrer da aula. Foi, no geral, uma aula produtiva.

<b>Data:</b> 14/05/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concerto em mi maior, J. S. Bach, 2.º andamento.</li> </ul>		



**Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar o andamento de início ao fim. A primeira secção apresentava problemas graves de afinação, estando frequentemente muito alta. A segunda secção estava ligeiramente melhor comparativamente à primeira, mas não tanto quando deveria no momento do ano em que estamos. A aula estudou pouco, algo que admitiu, e no próprio dia ainda não tinha tocado. O professor inquiriu a aluna sobre o que tinha feito desde a aula anterior até à presente e disse-lhe também que quem iria avaliar o recital dela seriam professores externos e que ninguém faria por a passar se ela efetivamente não o merecesse. Teve também uma conversa séria sobre o futuro dela, pois a atitude que a aluna tem não é a melhor para entrar no mercado do trabalho. Perguntou à aluna as perspetivas de futuro e aconselhou a aluna a encontrar alguma coisa de que gostasse e a não se sujeitar a qualquer coisa que lhe apareça no caminho. A aula foi mais focada na vertente pessoal futura da aluna do que na parte técnica/instrumental.

<b>Data:</b> 16/05/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula coadjuvada
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Sonata em sol maior, W. A. Mozart (1.º andamento).</li></ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.

	(cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).		
<p>Corrigir alguns pormenores.</p> <p>Manter a consistência rítmica ao longo da obra.</p> <p>Manter a energia ao longo da obra.</p> <p>Ajustar articulação ao carácter/harmonia da obra.</p> <p>Tocar com uma dinâmica de arco orgânica e adequada à obra.</p> <p>Respeitar o carácter e as dinâmicas da obra, num todo organizado e coerente.</p>	<p>Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de:</p> <p><b>No domínio cognitivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender que aspetos pode melhorar.</li> <li>- Compreender a direção de frase.</li> </ul> <p><b>No domínio psicomotor:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar com precisão o ritmo, respeitando o tempo das pausas e das respirações.</li> <li>- Ajustar a dinâmica de arco às notas individualmente e no contexto da frase musical.</li> <li>- Apoiar notas importantes no contexto da frase, de forma a criar um todo orgânico e fluido.</li> </ul>	<p>Executar o andamento desde o segmento indicado até ao fim.</p> <p>Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.</p> <p>Demonstrar na prática, com o instrumento.</p> <p>Pedir à aluna que execute as secções da obra mais problemáticas.</p> <p>Chamar a atenção para aspetos harmónicos relevantes.</p>	C'40min

	- Não retirar o apoio do arco da corda nas mudanças de arco. <b>No domínio afetivo:</b> - Escutar o professor com atenção. - Aderir na realização das correções. - Intervir adequadamente.	Salientar os apoios da frase, incentivando a aluna a uma participação ativa na conscientização dos mesmos.	
Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'5 min.

<b>Data:</b> 21/05/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Double, Partita 1, J. S. Bach</li> </ul>		

#### Descrição da aula:

Na primeira parte da aula, o professor alertou quanto a algumas questões relacionadas com a PAP da aluna. De seguida, a aluna interpretou Bach de início ao fim, estando consideravelmente melhor, comparativamente a aulas anteriores. A noção de pulsação estava muito melhor, sendo possível perceber o início e final das frases, embora a aluna tenha corrido em alguns momentos, terminando num andamento um pouco mais rápido do que o inicial.

Também a assertividade com que a aluna executou as partes com cordas dobradas foi notória, embora não tenham saído perfeitas ao nível do contacto e da afinação. Algumas questões relacionadas com a distribuição de arco foram menos boas, pois a aluna chegava demasiado à ponta. Algumas secções revelaram alguns problemas de afinação. Quando questionada sobre as coisas que tinham corrido melhor, ao contrário do que normalmente acontece, a aluna foi capaz de perceber que aspetos tinham sido menos bons e enumerá-los.

Para trabalhar estes aspetos, o professor tocou algumas partes, exemplificando alguns pormenores especialmente de fraseado. Tocou em alguns momentos também em simultâneo com a aluna.

Foi uma aula produtiva, pois a aluna revelou-se ativa e participativa e mostrou também estudo individual.

<b>Data:</b> 16/05/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Concerto em mi maior, J. S. Bach (1.º andamento)</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

No início da aula, a aluna começou por tocar a primeira secção sem parar. Depois de o professor interromper a aluna para a questionar sobre o seu estudo desde a última aula, a aluna seguiu para a segunda parte, a qual apresentava mais problemas de notas e, consequentemente de fluidez. Em alguns momentos o professor tocou com a aluna para a obrigar a manter a pulsação. Também disse a aluna para marcar as alterações nas notas em que se enganava na partitura. A aluna revelou muita falta de compreensão harmónica quando tocou as sextas, as quais a aluna não reparou que estavam extremamente desafinadas até ao professor tocar algumas das notas no piano. O professor pediu à aluna que tocasse a passagem por cordas dobradas, de forma a ouvir e afinar a sexta. Uma vez que aluna não afinava de forma autónoma, o professor pediu à aluna que cantasse as notas da passagem, com algum auxílio do piano. Em algumas notas, a aluna estava muito, mas à medida que avançou na passagem, a acuidade na afinação aumentou. A aluna tinha as notas da passagem decoradas, dizendo o nome das mesmas enquanto cantava. De seguida voltou a tocar ainda

com notas sustentadas, de seguida tocando a passagem como escrita, com o auxílio do piano. A última parte da aula foi dedicada ao segmento da fuga. A aluna não conseguiu tocar a passagem na pulsação do restante concerto e o professor alertou a aluna para o facto de isso se dever à falta de conhecimento da aluna sobre onde os dedos deveriam cair.

<b>Data:</b> 28/05/19	<b>Horário:</b> 15h20-16h10	Aula assistida
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Concerto em mi maior, J. S. Bach (1.º andamento)</li></ul>		

#### **Descrição da aula:**

A aluna começou por tocar os excertos que a aluna tinha ficado de estudar na aula anterior (concretamente a passagem vista em cordas dobradas e a fuga). Na primeira, o professor começou por chamar a atenção para o facto de a aluna não estar a fazer as dedilhações indicadas. Apresentava ainda alguns problemas de afinação e de pulsação quando há troca de harmonia. O professor pediu à aluna que repetisse a passagem, tocando com ela em alguns momentos especialmente quando a afinação não estava correta. Em algumas trocas de notas concretas foram vistas na aula de forma sustentada, também em vista a afinação. De seguida, o professor tocou com a aluna ao andamento e como estava escrito, pedindo de seguida que tocasse sozinha enquanto o professor marcava os apoios no piano. Uma vez que aluna não soube dizer que intervalo existia entre lá e ré sustenido, o professor pediu-lhe que escrevesse uma quarta no quadro a começar em dó e que contasse quantos tons tinha. Depois fez o mesmo entre fá e si. De seguida pediu à aluna que contasse o número de tons que havia entre lá e ré sustenido. Depois de chegar à conclusão que era uma quarta aumentada, o professor disse-lhe que “como todos os violinistas sabem”, as quartas aumentadas se tocam com os dedos juntos.

De seguida, o professor pediu à aluna para tocar a fuga, sendo que ela não passou dos primeiros compassos. O professor concluiu a aula dizendo que esta aula não deveria servir de exemplo, pois tudo o que a aluna mostrou em aula não estava apresentável e a aluna tinha um recital para fazer.

<b>Data:</b> 30/05/19	<b>Horário:</b> 12h40-13h30	Aula coadjuvada (avaliação)
<b>Conteúdos programáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concerto em mi maior, J. S. Bach (2.º andamento)</li> </ul>		

<b>Objetivos</b>	<b>Competências específicas</b>	<b>Métodos/ Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Estabelecer metas a cumprir na aula.	<b>Durante este momento:</b> A aluna, nos vários domínios, deve ser capaz de: falar com o professor (psicomotor), compreender os objetivos propostos (cognitivo) e aderir às atividades propostas (afetivo).	Falar calmamente com a aluna sobre o trabalho que se irá realizar na aula, estabelecendo metas claras para a mesma.	C'5 min.
Corrigir alguns pormenores.  Manter a consistência rítmica ao longo da obra.  Frasear de acordo com o contexto melódico e harmónico, respeitando as	Até ao final da aula o aluno deve ser capaz de: <b>No domínio cognitivo:</b> - Compreender que aspetos trabalhar até à audição. - Compreender a direção de frase. <b>No domínio psicomotor:</b>	Executar o andamento desde o segmento indicado até ao fim.  Explicar e corrigir oralmente alguns detalhes.  Demonstrar na prática, com o instrumento.	C'40min

<p>indicações de dinâmica</p> <p>Tocar com uma dinâmica de arco orgânica e adequada à obra.</p> <p>Respeitar o carácter da obra, num todo organizado e coerente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar o tempo das pausas e das respirações.</li> <li>- Ajustar a dinâmica de arco às notas individualmente e no contexto da frase musical.</li> <li>- Apoiar notas importantes no contexto da frase, de forma a criar um todo orgânico e fluido.</li> <li>- Gerir o arco de forma a manter a consistência e o contacto ao longo das notas.</li> <li>- Não retirar o apoio do arco da corda nas mudanças de arco e de posição.</li> </ul> <p><b>No domínio afetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escutar o professor com atenção.</li> <li>- Aderir na realização das correções.</li> <li>- Intervir adequadamente.</li> </ul>	<p>Relembra a aluna para questões trabalhadas anteriormente.</p> <p>Chamar a atenção para aspetos harmónicos relevantes.</p>	
--	--	--	--

Fazer um balanço crítico da aula e estruturar o estudo até à aula seguinte.	Capacidade de autocrítica.	Questionar a aluna sobre os aspetos que podem ser melhorados, incentivando a que a aluna atinja respostas de forma autónoma.	C'5 min.
---	----------------------------	--	----------

#### **Descrição da aula:**

A aluna claramente não dedicou tempo de estudo suficiente à obra, apresentando notas erradas em locais para os quais já tinha sido chamada a atenção anteriormente. Do mesmo modo, questões musicais que haviam sido trabalhadas com ela anteriormente estavam esquecidas e a aluna não revelou preocupação em tentar ir ao encontro do que já havia sido realizado. Do mesmo modo, mais uma vez a aluna revelou um fraco conhecimento da obra aos níveis melódico e harmónico. As relações intercalares entre as notas não estavam claras na mente da aluna, impossibilitando-a de formar padrões na mão esquerda que assegurassem a afinação. Foi necessário realizar algum trabalho relacionado com a formação musical, de modo a que a aluna identificasse terceiras maiores e menores e corrigisse algumas questões com base nisso.

No meu entender, a aluna mostrou-se longe de estar preparada para a audição que tem para realizar na segunda-feira seguinte. A falta de conhecimento e coesão da obra torna-a pouco fluída e sem sentido musical, revelando falhas graves de pulsação e afinação.



## Anexo 15. Cartaz do Workshop “Toca a Improvisar”

**Uma abordagem ao instrumento como extensão do nosso ouvido**

Neste workshop iremos aprender melodias em vários modos e métricas, compreender a sua estrutura e harmonia através de jogos e exercícios dinâmicos, e improvisar! Usaremos a nossa voz e o nosso corpo para melhor compreender a música, adquirir mais autonomia em relação à partitura e maior fluência instrumental. Questões técnicas do violino/violoncelo serão abordadas num contexto musical rico e variado. Serão promovidas atividades de aprendizagem baseadas nas sequências propostas na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.

**Jobra**  
Educação


# WORKSHOP

## TOCA A IMPROVISAR

**Mafalda Nascimento  
e Madalena Cabral**

**4 DE MAIO 2019  
10h00  
Centro Cultural da Branca**

**Destinado a alunos de violino e violoncelo  
desde o I Grau ao Curso Profissional**



## Anexo 16. Folheto do Workshop “Toca a Improvisar”

### TOCA A IMPROVISAR

Neste workshop iremos aprender melodias em vários modos e métricas, compreender a sua estrutura e harmonia através de jogos e exercícios dinâmicos, e improvisar! Usaremos a nossa voz e o nosso corpo para melhor compreender a música, adquirir mais autonomia em relação à partitura e maior fluência instrumental. Questões técnicas do violino/violoncelo serão abordadas num contexto musical rico e variado. Serão promovidas atividades de aprendizagem baseadas nas sequências propostas na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon.

**Organização:**  
Joana Maria Luciano Nogueira

Estagiária no âmbito da disciplina  
Prática de Ensino Supervisionada  
Instituição: Universidade de Aveiro

**Contacto:**  
joanamlnogueira@gmail.com

**Jobra**  
Educação

## WORKSHOP

### TOCA A IMPROVISAR

**Uma abordagem ao instrumento como extensão do nosso ouvido**

**Mafalda Nascimento  
e Madalena Cabral**

**4 DE MAIO 2018 - 10H00 ÀS 13H00**

**Centro Cultural da Branca**

**Destinado a alunos de violino e violoncelo desde o 1º Grau ao Curso Profissional**

**MADALENA CABRAL**

Violinista pela Escola Superior de Música de Lisboa e licenciada em Ciências Musicais pela Universidade Nova de Lisboa-FCSH, é pós-graduada em Violon as a Performer pela Royal College of Music, Londres. Integrou várias orquestras em Lisboa como músico convidado (Orquestra Metropolitana, Orquestra Sinfónica Portuguesa e Orquestra Gulbenkian), foi músico fundador da atual Sinfonietta de Lisboa e, desde 2004 integra o grupo Vozes Alfonsinas, onde executa rebab. Concluiu uma pós-graduação no Ramo de Formação Educacional da Universidade Nova de Lisboa (UNL-FCSH), tendo dedicado, desde então, toda a sua atividade pedagógica segundo a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Posteriormente obtem o Instrumental Music Mastership-Level One em ensino instrumental, pelo Gordon Institute dos EUA. Dá aulas na cooperativa de ensino A Torre e projeto Toca a Improvisar.

**MAFALDA NASCIMENTO**

iniciou o seu percurso como violoncelista na Academia de Música de Santa Cecília, conclui o curso básico no Conservatório Nacional e a licenciatura na Universidade de Évora. Colaborou em agrupamentos como Orquestra Gulbenkian, Orquestra Filarmonia das Beiras e Camerata Ensemble da Guarda, e como coralista no Coro de Câmara de Lisboa e Coro Gulbenkian. Dedicou-se ao ensino segundo a Teoria de Aprendizagem Musical desde 2006, ano em que conheceu Edwin E. Gordon. Nesse mesmo ano frequentou o curso Studies in Music Education: Instrumental Musical Practical Applications, e posteriormente Innovations in Instrumental Music, pelo Gordon Institute dos EUA. Em 2011 concluiu o Mestrado em Music Education pela Eastman School of Music, Rochester, NY. Dá aulas na Academia de Música de Santa Cecília e projeto Toca a Improvisar.

Juntas, Madalena Cabral e Mafalda Nascimento fundaram o projeto Toca a Improvisar, onde lecionam aulas de atelier, violino, violoncelo e classes de conjunto. Terminaram recentemente a elaboração do primeiro manual em português, com cd, de apoio ao ensino do violino e do violoncelo baseado na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin E. Gordon. Para além do ensino, têm-se dedicado também à formação de professores no âmbito desta linha pedagógica.

### INSCRIÇÕES

**MODALIDADES DE INSCRIÇÃO:**  
Participante - 12€  
Ouvinte - 5€

### FICHA DE INSCRIÇÃO

NOME \_\_\_\_\_

MORADA \_\_\_\_\_

TELEMÓVEL \_\_\_\_\_

CONTRIBUINTE \_\_\_\_\_

EMAIL \_\_\_\_\_

GRAU QUE FREQUENTA \_\_\_\_\_

IDADE \_\_\_\_\_

**MODALIDADE DE INSCRIÇÃO PRETENDIDA:**

PARTICIPANTE \_\_\_\_

OUVINTE \_\_\_\_

**Consentimento**

\_\_\_\_ Consinto o tratamento dos dados solicitados para a gestão do processo de candidatura aos cursos selecionados.

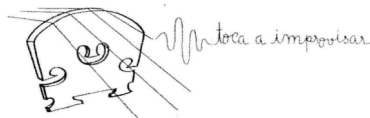
\_\_\_\_ Consinto o tratamento dos dados solicitados para divulgação de atividades relativas às áreas de formação selecionadas (espetáculos, aulas abertas, workshops e similares).

Os dados recolhidos são tratados unicamente para as finalidades indicadas, sendo conservados por um período máximo de 24 meses. No cumprimento da legislação legal os dados recolhidos podem ser transferidos para os Serviços do Ministério da Educação.

É conferido ao titular dos dados o direito de acesso e retificação dos dados tratados, podendo, a qualquer momento, retirar o consentimento para o tratamento e solicitar o apagamento dos dados, mediante solicitação para o endereço [privacidade@jobra.pt](mailto:privacidade@jobra.pt).

Consulte a nossa Política de Proteção de Dados Pessoais.

## Anexo 17. Ficha do Workshop “Toca a Improvisar”



### WORKSHOP JOBRA

Maio 2019

Mafalda Nascimento – Madalena Cabral

#### When the Saints Go Marching In

**MELODY**

1

**BASS LINE**

2

**IMPROVISE**

3

**COMPOSE**

4

#### SETE PASSOS DA IMPROVISAÇÃO:

1. Improvisar padrões rítmicos sobre a linha do baixo
2. Estabelecer a harmonia a quatro partes para as funções tonais do tema e cantar/tocar cada parte
3. Cantar/tocar a melodia e a progressão harmónica
4. Improvisar padrões rítmicos sobre a progressão harmónica
5. Improvisar padrões tonais sobre a progressão harmónica
6. Improvisar padrões tonais e padrões rítmicos sobre a progressão harmónica
7. Improvisar melodias sobre a progressão harmónica

## 2. Ouvir improvisadores e aprender solos

- a. Ouve solos improvisados como se fossem um tema
- b. Aprende a melodia e harmonia de ouvido
- c. Acrescenta estes solos ao teu repertório

## 3. Diverte-te!

- a. Arrisca, experimenta, sem medo de errar
- b. Junta-te com amigos e improvisem juntos

### Joshua

Traditional Spiritual

Melody

Bass Line

Josh - ua fit the bat - tle of — Jer - i - cho Jer - i - cho

Jer - i - cho — Josh - ua fit the bat - tle of — Jer - i - cho and the walls came tum - bling

down. You may talk a - bout your kings of Gid - e - on, you may talk a - bout your men of

Saul. There's none like good old Josh - ua at the bat - tle of Jer - i - cho.

Chord markings: Dm, A7, Dm, A7, Dm, Dm, Dm, Dm, A7, Dm, D.C. al Fine

## Greensleeves

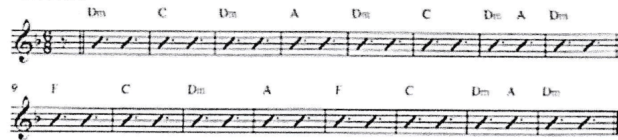
### MELODY



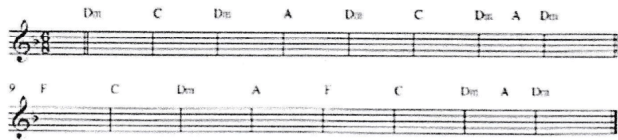
### BASS LINE



### IMPROVISE



### COMPOSE



## SUGESTÕES ADICIONAIS PARA IMPROVISAR:

Desenvolver um vasto repertório de temas que podes tocar de ouvido é extremamente importante, no processo de aprendizagem da improvisação.

### 1. Ornamentar a melodia de um tema

(ou contramelodia, ou acordes)

- Variações rítmicas: mantém as notas da melodia e varia os ritmos
- Variações tonais: ornamenta a melodia com notas vizinhas, superiores ou inferiores e notas de passagem
- Variações expressivas: dinâmicas, fraseado, sonoridade (etc)
- Uso de silêncio (pausas)



## Dança Grega (Aranha)

Katarzyna Pereira

$\text{♩} = 230$

Soprano

Contralto

Bass

5

S.

C.

B.

### ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DE UMA BOA IMPROVISACÃO:

1. Fraseado expressivo, dinâmicas, variedade tonal e rítmica
2. Espontaneidade
3. Uso efetivo do silêncio
4. Interação com os outros músicos
5. Criação e reutilização de motivos

(adaptado de JRI e DMTI)

Anexo 18. Cartaz do Concerto “Terras do Fogo”

Onde os sonhos acontecem.

Jobra  
Educação

www.jobra.pt  
jobraedu

# TERRAS DO FOGO

CONCERTO JOBRA EDUCAÇÃO 2019  
**Europarque**  
2 fev | 21h30

Maestro | André Granjo  
Solista | Joana Soares

ORQUESTRA SINFÓNICA E COROS DA JOBRA EDUCAÇÃO  
Com a participação especial dos atores, bailarinos e sonoplastas da Jobra Educação.

Em cooperação com:

jobra Educação  
BRANCA  
CULTURA  
PORTUGUESA  
POCH  
PORTUGAL 2020  
EUROPA  
EUROPARQUE

Produção  
M/TE

Centro Cultural da Branca, Apartado 2 | 3854-908 Branca | t. 234 541 300 | f. 234 545 876 | comunicacao@jobra.pt